



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO – UFRPE/FUNDAJ

MARTA CORDEIRO DA SILVA GOMES

**PANDEMIA DA COVID-19 E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Relações de sentidos e significados por docentes
em escolas do campo do município de Caruaru-PE**

Recife -PE

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO – UFRPE/FUNDAJ

MARTA CORDEIRO DA SILVA GOMES

**PANDEMIA DA COVID-19 E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Relações de sentidos e significados por docentes
em escolas do campo do município de Caruaru-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco para obtenção da aprovação do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Mendes de Andrade e Peres.

Linha de Pesquisa 2 - Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da infância e da Juventude.

Recife -PE
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G633p

Gomes, Marta Cordeiro da Silva

PANDEMIA DA COVID-19 E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:
Relações de sentidos e significados por docentes em escolas do campo do município de Caruaru-PE / Marta Cordeiro da
Silva Gomes. - 2022.

175 f. : il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Flavia Mendes de Andrade e Peres.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2022.

1. Educação do campo; . 2. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; . 3. Pandemia.. I. Peres, Prof. Dr.
Flavia Mendes de Andrade e, orient. II. Título

CDD

MARTA CORDEIRO DA SILVA GOMES

**PANDEMIA DA COVID-19 E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Relações de sentidos e significados por
docentes em escolas do campo do município de Caruaru-PE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovada em 01.08.2022

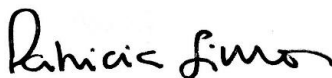
BANCA EXAMINADORA



Dr^a Flávia Mendes de Andrade e Peres – Universidade Federal Rural de Pernambuco - Orientadora e Presidente



Dr^a Denise Xavier Torres – Universidade Federal de Campina Grande - Examinadora Externa



Dr^a Patrícia Maria Uchôa Simões - Fundação Joaquim Nabuco- Examinadora Interna

A Jesus, por seu cuidado e infinito amor. À minha família, Bruno e nosso filho Isaque Benício. Aos docentes que participaram da pesquisa e aos amigos, pelos estímulos, compreensão e torcida. Aos meus professores, em especial à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Flávia Peres. Aos colegas das turmas 2019 e 2020, por todos os momentos de aprendizagens que compartilhamos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Jesus, pelas fortalezas que só encontramos Nele(s). À mamãe, Dona Tereza (Tetê), pelo incentivo durante toda a vida e, principalmente, no primeiro dia de aula do mestrado, quando cheguei a pensar e a dizer que não conseguiria continuar.

Depois de ter saído meio dia da escola do campo (zona rural) onde lecionava, chegar às 14h em Recife para a aula do mestrado e retornar para casa às 20h, dormir e acordar às 4h da manhã do dia seguinte para fazer o mesmo percurso; pensei que não chegaria à segunda semana de aula no mestrado, pois a jornada de acordar de madrugada, viajar e dar aula em outro município e ainda lecionar nos três dias que me “sobravam” na semana, não iria ser fácil. Não haveria tempo entre me deslocar até Recife e dar conta das leituras que o mestrado exige.

A papai, seu Agenor, que ao seu modo acreditou que eu conseguiria ir adiante. A Bruno, meu esposo amado, que é sobretudo amigo, aquele que sempre me dá a mão, apoio e incentivo em tudo. Me acompanhava, saindo de seu trabalho (enfrentando tantas lutas) para trilhar a jornada das viagens de Caruaru/Altinho e Caruaru/Recife.

Às minhas seis irmãs: Patrícia, Zeinha, Lúcia, Fátima, Paula e Tida. Aos meus sobrinhos e sobrinhas, especialmente a Kimberly (Kim), por ser puro amor na minha vida, estando sempre pertinho de mim. Me chamava para brincar ou pintar, enquanto o cérebro fervia de preocupação com atividades para dar conta.

À minha cunhada, Luciana (*in memoriam*), que foi uma luz que muito brilhou neste mundo e que tanto colaborou no primeiro semestre de 2019, mas que no segundo já foi para os braços do Pai, de forma literalmente inesperada. À minha caríssima orientadora, Prof^a. Dr^a. Flávia Peres, pela leveza nas orientações, por seu olhar sob esta pesquisa e pelas muitas aprendizagens nesse tempo em que estivemos reunidas, mesmo que por meio das telas digitais.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), por serem tão acolhedores, e toda a equipe que, com dedicação, colaboraram com a nossa formação. À Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, pela oportunidade de poder cursar o mestrado nessa instituição pública e de qualidade. Junto a esse agradecimento, desejo que muitos estudantes da classe popular possam ter a oportunidade que tive.

À minha banca de qualificação, composta pela Prof^a. Dr^a. Taciana Pontual e pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Simões, pela leitura cuidadosa do texto e por suas contribuições que nos levaram a tecer novos olhares a esta pesquisa. À Prof^a. Dr^a. Denise Torres, que gentilmente aceitou

participar da banca de defesa desta versão final, como examinadora externa, sendo para mim uma referência profissional.

À Profª. Drª. Patrícia Simões, que na qualificação trouxe ricas contribuições e mais uma vez aceitou, atenciosamente, fazer parte deste momento que seguramente proporcionará novas perspectivas e aprendizagens outras. Ao DEMULTS, que é um grupo de pesquisa acolhedor e repleto de pesquisadores experts em tudo o que fazem. Só têm pessoas potentes!

À Suely, Jessica e Priscila, pela amizade e torcida e aos meus estudantes e colegas docentes da escola pública. A todos/as da Secretaria de Educação de Caruaru e especialmente aos docentes que participaram desta pesquisa. À Rita de Cássia, minha amiga e companheira de planos para o ingresso no mestrado, de estudos na madrugada para passar na prova (objetivo conquistado), conversas tantas e apoio durante as escritas da pesquisa.

A Danilo, pelos textos para o ingresso, pelas conversas sinceras e traduções de textos. À Thialy, pelo laço de amizade construído. À Waléria, Mayara Sequeira, Nialen, Arthur, Dani, Camila e todos da turma 2019.1. A Dr. Aurélio Melo, pelas conversas e incentivos valiosos. À Emanuelle (Manu), que conheci no PET Infoinclusão, pela amizade e a todos que mesmo sem ter citado aqui, passam ou passaram por minha vida.

Há muitas pessoas que não foram mencionadas aqui, mas que estão guardadas em meu coração. Gratidão por terem participado de alguma forma desta pesquisa. A todos/as que acreditaram e acreditam em mim. Sou profundamente grata ainda a todos/as os que não depositaram confiança em mim (se houve), porque sempre acreditei que a falta de confiança também é combustível para lutarmos e conquistarmos sonhos e desejos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os sentidos e significados das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, produzidos por docentes das escolas do campo do município de Caruaru-PE, dadas algumas necessidades emergentes em suas práticas educativas nas condições pandêmicas da Covid-19. É uma pesquisa qualitativa, cuja construção dos dados ocorreu em dois momentos: *i)* questionário *on-line*, a partir do envio de um *link* pelo aplicativo *WhatsApp* e por *e-mail*, que nos permitiu focalizar as lentes sobre alguns participantes, para vivenciarem o segundo momento da pesquisa; *ii)* um diálogo na plataforma *Google Meet*, em que foi utilizada a técnica de Grupo Focal com nove docentes. Em sua estrutura epistemológica, toda a pesquisa busca dialogar com questões relacionadas à pandemia, com interesse específico em compreender os processos vivenciados por docentes atuantes nas escolas do campo do município em foco. Consideramos que em tais escolas há ou deveria haver uma aplicabilidade/dinamicidade distinta para atividades e currículo, em relação às escolas urbanas, favorecendo o cotidiano do campo em suas práticas. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar significados das práticas docentes com TDIC pelos próprios docentes das escolas do campo; analisar o que dizem os docentes sobre suas ações mediadas por TDIC durante a pandemia nos cotidianos do campo. A partir de uma abordagem teórica, histórico-cultural e crítica sobre processos de ensino-aprendizagem, tecnologia e enfatizando o papel da cultura camponesa e das condições de existência dos sujeitos do campo, procedemos com a Análise Dialógica do Discurso, cuja base remete ao círculo de Bakhtin (2003). Como resultados, encontramos: a pandemia apareceu como fator contribuinte para que alguns docentes reconfigurassem suas metodologias de trabalho, dado o cenário de aulas remotas e aprofundassem os conhecimentos para trabalhar com TDIC; houve dificuldade dos docentes para adquirir e receber artefatos tecnológicos, devido ao fechamento de estabelecimentos comerciais e demais setores da sociedade, o que afetou o fluxo normal da vida de todos no período de quarentena; houve também dificuldades para alcançar os estudantes e resgatar o interesse daqueles que estavam do outro lado das telas digitais. Importante também destacar, nos resultados, os sentidos e significados das TDIC para os docentes participantes, que realçam as vozes sociais em defesa da tecnologia, justificadas em seus argumentos pela possibilidade de aproximação e vínculos afetivos com os discentes, utilizadas para favorecer o interesse nos estudos a partir de práticas educativas, como as conversas e aconselhamentos que tinham nas aulas no *Google Meet*. Identificamos, em alguns enunciados, vozes que são convergentes com a ideia do campo como lugar de vida, de

construção de identidades, porém isso é colocado de forma pontual no nosso último questionamento aos docentes, de modo que foram evidenciados exemplos de conteúdos sobre “mata ciliar e produtos orgânicos, dos quais se pode fazer inseticida com a macaxeira”, com o objetivo de “valorizar o que sai da terra”; assuntos que enunciam como não sendo considerados na educação regular, o que impossibilita, muitas vezes, que os estudantes vejam o campo como lugar de possibilidades. Não há aprofundamento sobre as lutas pela terra, sobre a contribuição das TDIC para a escola do campo especificamente, apesar de destacarem que é possível ensinar os conteúdos pedagógicos e aprender utilizando TDIC por aulas remotas.

Palavras-chave: Educação do campo; tecnologias digitais da informação e comunicação; pandemia.

ABSTRACT

This research has the general objective of understanding the senses and meanings of Digital Information and Communication Technologies - TDIC for teachers of rural schools in the municipality of Caruaru-PE, given some emerging needs in their educational practices in the pandemic conditions of Covid-19. It is a qualitative research, whose data construction took place in two moments: *i*) an online questionnaire by sending a link through the *WhatsApp* application and by email, which allowed us to focus the lens on some participants, to experience the second moment of the research; *ii*) a dialogue on the *Google Meet* platform, in which the Focus Group technique was used with nine teachers. In its epistemological structure, the entire research seeks to dialogue with issues related to the pandemic, with a specific interest in understanding the processes experienced by teachers working in rural schools in the municipality in focus. We consider that in such schools, there is or should be a distinct applicability/dynamicity for activities and curriculum, in relation to urban schools, favoring the daily life of the countryside in its practices. To this end, we outline the following specific objectives: to identify meanings of social practices with TDIC by teachers of rural schools; characterize and relate the actions and statements of teachers mediated by TDIC during the pandemic, in the daily lives of the field. From a historical-cultural and critical theoretical approach on teaching-learning processes, technology and emphasizing the role of peasant culture and the conditions of existence of rural subjects, we proceeded with the analysis of the data anchored in the Dialogical Analysis of Discourse, whose base refers to Bakhtin's circle (2003). As a result, we found: the pandemic appeared as a contributing factor for some teachers to reconfigure their work methodologies, given the scenario of remote classes and deepen their knowledge to work with TDIC; there was difficulty for teachers to acquire and receive technological artifacts, due to the closing of commercial establishments during the quarantine period; there were also difficulties in reaching students and rescuing the interest of those on the other side of the digital screens. It is important to highlight, in the results, the senses and meanings of the TDICs for the participating teachers, which highlight the social voices in defense of technology, justified in their arguments by the possibility of approximation and affective bonds with the students, used to rescue the interest in the studies to be from educational practices, such as the conversations and advice they had in *Google Meet* classes. We identified in some statements, voices that are converging with the idea of the countryside as a place of life, of identity construction, but this is punctually placed in our last question to teachers, and examples of content about "riparian forest and organic products of

which you can make insecticide with cassava", with the objective of "valuing what comes out of the ground", which for teachers, are subjects that are often not considered in education, which makes it impossible, many times, for students not to see the field as a place of possibilities. However, there is no deepening on the struggles for land, on the contribution of TDIC to rural schools, although there is an emphasis that it is possible to teach pedagogical content and learn using TDIC by remote class, however, no example is cited of what can be created with them in favor of/for the field.

Keywords: Digital information and communication technologies; field education; pandemic.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação de nomes de objetos do cotidiano de mulheres camponesas	57
Figura 2 - Da relação entre palavra, significado, pensamento e linguagem	60
Figura 3 - Mapa de localização dos Distritos de Caruaru -PE	76
Figura 4 - Slide para diálogo dos docentes no Grupo Focal	78
Figura 5 - Representação de estudantes do campo	95
Figura 6 - Representação de docente realizando planejamento	96
Figura 7 - Símbolo do Novo Coronavírus	97
Figura 8 - Escola situada no campo	98
Figura 9 - Docente lecionando em sala com TDIC	98
Figura 10 - Representação de aula em modelo remoto	99
Figura 11- Desenho de Bougainvillea	148
Figura 12 - Desenho de Jatobá	149
Figura 13 - Desenho de Luz	150
Figura 14 - Desenho da docente Girassol	150
Figura 15 - Desenho da docente Semente	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alternativas modernas da filosofia da tecnologia	34
Quadro 2- Lista de nomes das escolas nucleadas e independentes de Caruaru	71
Quadro 3 - Distribuição das Escolas Municipais do Campo de Caruaru por distritos	75
Quadro 4 - Categorias de vozes dos enunciados dos docentes	100
Quadro 5 - Percepção docente sobre uso de TDIC na pandemia por lentes imagéticas	101
Quadro 6 - Tecnologias digitais e as aulas na Pandemia	107
Quadro 7 - Relação com TDIC e estudantes durante o isolamento social	112
Quadro 8 - Ações realizadas com as TDIC na Pandemia	118
Quadro 9 - Formações continuadas	122
Quadro 10 – Trabalho remoto na pandemia	129
Quadro 11 – Aulas remotas e escola do campo	132
Quadro 12 - Sentidos e significados sobre TDIC	134
Quadro 13 - O campo como espaço de aprender e viver	137
Quadro 14 - Categorias de vozes individuais dos docentes	141

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CNEC	Conferências Nacionais de Educação do Campo
DEMULTS	Desenvolvimento Educacional de Multimídias Sustentáveis
EC	Educação do Campo
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GF	Grupo Focal
GPEINFO	Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Infoinclusão Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra
PET	Programa de Educação Tutorial
PRONERA	Programa Nacional da Reforma Agrária
Pro-Uni	Programa Universidade para todos
PPGECI	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades
SEDUC	Secretaria de Educação de Caruaru
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA	25
2.1	DOS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	27
2.2	2.2 DO USO CRÍTICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: Debates contemporâneos	41
3.1	DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	41
3.2	DAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	49
4	ABORDAGEM HISTÓRICO - CULTURAL E A RELAÇÃO DE SENTIDO E SIGNIFICADO EM VIGOTSKI E BAKHTIN	53
4.1	DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS: COMPREENSÃO SOBRE OS TERMOS EM VIGOTSKI	58
4.2	ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: CARACTERIZANDO ENUNCIADO, DIALOGISMO E POLIFONIA	61
5	PERCURSO METODOLÓGICO	66
5.1	PRIMEIRO MOMENTO: APROXIMAÇÃO COM AS/OS DOCENTES	68
5.1.1	Caminhos até os participantes da pesquisa	69
5.1.2	Critério para escolha dos participantes da pesquisa	72
5.2	DIALOGANDO COM OS TERRITÓRIOS URBANO E CAMPESINO - LÓCUS DA PRÁTICA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	73
5.3	SEGUNDO MOMENTO: INTERAÇÃO COM AS/OS DOCENTES	76
5.3.1	A técnica do Grupo Focal	76
5.4	SOBRE A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO – ADD	79
5.5	ÉTICA NA PESQUISA	82
6	ANÁLISES E RESULTADOS	85
6.1	DO SENTIDO E SIGNIFICADO DAS TDIC: ENUNCIADOS EMERGENTES NO GF	93
6.2	ANÁLISE DIALÓGICA DOS DESENHOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRESENTES	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150

REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A - Formulário aplicado aos docentes no Google Forms e link	163

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada segue atravessada¹ pela trajetória de vida, profissional e acadêmica da pesquisadora, com o olhar para as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC², como parte de um início no percurso acadêmico no curso de Licenciatura em Pedagogia³. Naquele contexto, a opção pela temática no Trabalho de Conclusão do Curso culminou em algumas reflexões sobre as TDIC, embora sem a ênfase na palavra *digital*, aspecto que situa aquela defesa em janeiro de 2015: “A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no cotidiano escolar”. Houve ainda a participação e colaboração como bolsista no PET Infoinclusão, entre os anos de 2013 a 2017, em paralelo ao curso de graduação na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA. Nos estudos do grupo de pesquisa do PET, intitulado Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Infoinclusão Docente (GPEINFO-UFPE)⁴, foram abordadas questões relacionadas aos usos das tecnologias na educação, cujos questionamentos e reflexões contribuíram no interesse e inserção ao curso do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI).

Diante da conjuntura política e social, com a pandemia da Covid-19, a pesquisadora ingressou no mestrado ao mesmo tempo que tomou posse em concurso público para continuar lecionando em uma escola do campo, em um município no Agreste de Pernambuco, o que endossa e também justifica a realização desta pesquisa com docentes que lecionam em escolas do campo, nas quais voltamos nosso olhar às TDIC.

¹Utilizamos o termo “atravessada”, no sentido mais comum de cruzada, crivada, visto serem significados apresentados no Dicionário Online de Português. Mas a referência a este vocábulo está também no seu sentido mais conceitual, como apresentado por Larrosa (2002), em que atravessar guarda a ideia de experiência e travessia. Assim, nos referimos ainda aos atravessamentos que a vida nos coloca, às vivências que nos acontecem, àquilo que nos marca em cada ação que realizamos e vivenciamos na profissão, na academia e que nos toca, acontecendo em nós, nos outros, para nós e para os outros. Assim, o atravessamento que nos referimos pode ser compreendido como experiência, no sentido de que “se tornou matéria para interpretação” (LAPOUJADE, 2017, p. 35).

²Ao fazer uso do termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) estamos nos reportando em especial às tecnologias que podem ser conectadas à internet, porém, neste trabalho, daremos ênfase às Tecnologias Digitais, optando pela sigla TDIC. Ambos os termos surgiram na década de 1990. A inclusão do vocábulo “digital”, nesta perspectiva, surgiu devido à integração das mídias digitais que foram disseminadas nos anos de 1990 (MACHADO, 2016, p. 2).

³Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste.

⁴O Programa de Educação Tutorial (PET) Infoinclusão demanda da cultura direito de todos, é um programa do MEC financiado pelo MEC e tem como objetivo realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão associadas ao tema Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No PPGECI, foi possível identificar, com outras lentes, o objeto de estudo e o que faria sentido pesquisar especialmente no contexto de pandemia, visto que os anos de 2020 e 2021 (primeiro semestre e parte do segundo) foi um período em que docentes das escolas públicas estiveram realizando aulas remotas, através do uso de ferramentas tecnológicas digitais conectadas à internet. Do cruzamento entre esses atravessamentos - docência em uma escola do campo e mestrado no PPGECI - resulta uma ampliação das questões iniciais sobre o uso de TDIC por docentes, para uma reflexão sobre tal uso em escolas do campo, com as especificidades desse contexto de prática, nas situações da pandemia da Covid-19 e de aulas remotas.

Tal pandemia trouxe preocupação, tensão, angústias e medos, como o de nos infectar com o temido vírus que leva à morte, trazendo consigo luto, além de outros sentimentos e emoções. Houve também preocupações com questões políticas e sociais, como o aumento de pessoas que perderam o emprego devido ao fechamento do comércio e/ou os próprios comerciantes que tiveram que encerrar seus negócios/comércios. Situações ocasionadas pela pandemia fizeram com que muitas pessoas também passassem dificuldades financeiras. Destaca-se ainda a situação das inúmeras escolas que, por medidas sanitárias e definições da Organização Mundial da Saúde, fecharam suas portas, fazendo com que estudantes e docentes reconfigurassem suas rotinas de ensino e aprendizagem, que passaram a ocorrer de forma remota.

Mediante esses acontecimentos, o governo articulou a liberação do auxílio emergencial, previsto para abril de 2020, mas liberado apenas em 30 de novembro daquele ano, conforme Calendário de Pagamentos Ciclo 5, presente na Portaria nº 546, de 26 de novembro de 2020, o qual seria liberado de acordo com o mês de nascimento do beneficiário, ficando assim para receber aqueles que estavam aptos e nascidos de janeiro a junho.

Diante do cenário de pandemia da Covid-19 e com o necessário isolamento físico/social que, na área da educação, afetaram as condições de trabalho dos docentes, na presente pesquisa, questionamos: Quais os sentidos e significados das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC para os docentes que lecionam em escolas do campo? Para tal questionamento, consideramos que o contexto do campo é um espaço de vivência distinto do urbano, em especial no que diz respeito ao acesso aos artefatos das TDIC e conexão à internet.

Da trajetória que favoreceu a emergência da questão de pesquisa, é importante rememorar na história da pesquisadora a passagem por escolas situadas no campo, primeiramente enquanto estudante nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e

posteriormente, enquanto docente do Ensino Fundamental nos anos iniciais, finais e Educação de Jovens e Adultos EJA, entre os anos de 2017 a 2019, em dois municípios pernambucanos.

O percurso pelas escolas do campo, enquanto estudante e posteriormente como docente e nesse entremeio, a migração do campo para a cidade, nos levou a refletir sobre a vida no campo, observando as realidades de estudantes que moram e estudam nessas escolas. Vimos ainda que atualmente mesmo alguns possuindo acesso a TDIC, como os smartphones, têm uma dinâmica de vida diferente de quem mora nas cidades. São estudantes que estão rodeados pela natureza, árvores, terra, cuja materialidade da vida se manifesta na relação com esse espaço e isso é uma das questões que nos levam a refletir sobre a compreensão das TDIC por docentes que lecionam em tais escolas.

Nós vivemos um período de medo em 2020 e 2021, quando a notícia de uma doença causada por um vírus que poderia ser fatal fez com que fôssemos orientados a nos isolar fisicamente em nossas casas, passando a trabalhar usando as tecnologias digitais conectadas. Nesse período, enfrentamos muitos desafios: medo do vírus, incerteza de vida no futuro e alguns desafios no cenário político que enquanto cidadãos adultos nos afeta de alguma forma.

Quanto ao cenário político, enfrentamos alguns desafios desde 2016, quando se concretizou o golpe político com o impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016, com os 61 votos a favor e 20 contra, depois de três meses de tramitação do processo iniciado pelo Senado, marcando o fim de um governo democrático. Aqueles votos têm muitas representações, entre essas, o fortalecimento histórico do poder masculino sobre o feminino, como são apontados nos votos. Durante o período de pandemia, ainda seguimos atravessando momentos difíceis com o atual governo, entre os tantos, o veto para acesso à internet por professores e estudantes na pandemia, conforme o despacho do presidente da república, publicado no Diário Oficial da União de 19 de março de 2021:

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar integralmente, por contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, o Projeto de Lei nº 3.477, de 2020, que “Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública”.

No mesmo documento, o presidente reconhece a boa intenção na criação do Projeto de Lei, mas alega que por razões de orçamento e conforme o exposto, “por contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade”, não é possível a aprovação, o que nos põe em alerta para reflexões em meio ao cenário pandêmico com aulas totalmente remotas.

Temos atravessado novos momentos na política brasileira, contudo, vamos aperfeiçoando nossos olhares a partir de estudos científicos na tentativa de desenvolver saberes que contemplem também debates referentes aos contextos da educação e o trabalho docente das escolas do campo. Lugar este que historicamente têm sido alvo de tentativas de desvios de focos, principalmente se pensarmos da perspectiva do também histórico fechamento das milhares de escolas localizadas no campo.

Pesquisas demonstram que “até 2014 mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas” e, em Pernambuco, houve o “desaparecimento de 255 estabelecimentos entre os anos de 2010 e 2017 em toda Mata Norte e Mata Sul do estado”, evidenciando-se o descaso do poder público em relação à educação nesses territórios (VASCONCELOS; MOURA, 2021, p. 137).

A sociedade na qual estamos inseridos é descrita pelos autores César Coll e Carles Monereo (2010) como a Sociedade da Informação (SI) ou sociedade do conhecimento, por Moreira (2001), na qual os indivíduos podem construir saberes de forma também autônoma e criativa. Este último aponta para as Tecnologias da Informação e Comunicação⁵ - TIC como instrumentos dessa construção. Uma proposta da sociedade do conhecimento é que “os pensamentos deixem de ser dos indivíduos” e passem a ser de todos. Estando a sociedade em um processo de transformação que já se consolida há tempos, Coll e Monereo (2010) destacam:

[...] estamos assistindo já há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

Faz algumas décadas que as sociedades vêm se adequando às mudanças possibilitadas pelo avanço das TDIC, de modo que, como exemplo, passamos a pagar nossas contas por meio de aplicativos instalados em nossos celulares; a última campanha eleitoral para presidente da república foi em grande parte proporcionada pelo uso das redes sociais digitais, como o *Facebook*. Ademais, durante o período de quarentena, com o isolamento físico de todos e o cancelamento de eventos, utilizou-se as redes sociais digitais também para continuação de atrações musicais, festas *on-line* em *lives*, por exemplo, bem como docentes passaram a ministrar suas aulas usando as TDIC, comungando assim com o que os estudos

⁵Embora, no momento, o foco do presente estudo atente para o uso das tecnologias *digitais*, de modo a priorizar, neste trabalho, o termo TDIC.

têm afirmado sobre estarmos assistindo a novas “maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar, de aprender” por meio das tecnologias.

Nessa perspectiva, refletimos sobre a discussão cunhada por alguns pesquisadores/autores de uma educação sem paredes, em que as tecnologias possam integrar os conteúdos, antes ensinados basicamente por meio de livros e outros materiais impressos, agora possam ser construídas e compartilhadas não somente informações, mas concretizados/efetivados conhecimentos *on-line* como em proposta de criação, seleção, administração e troca dessas informações pelos usuários, sejam estes professores e estudantes que logicamente tenham acesso. Sabe-se que é realidade a desigualdade de acesso e condições em muitos contextos brasileiros. Entretanto, Pierry Lévy (1997) enfatiza que “não basta ao aprendiz apropriar-se das tecnologias e suas ferramentas, como simples digitação e busca de informações, é preciso saber construir conhecimento e criar soluções inovadoras”.

O período de pandemia possibilitou que os docentes passassem a utilizar ainda mais as TDIC, que já estavam sendo utilizadas de alguma maneira, para lazer, busca por informações, mas que nesse período foi necessário outro olhar sobre as mesmas. Na pandemia, se alargaram as possibilidades de utilização das TDIC, como o lazer pelas telas digitais conectadas, o trabalho pedagógico, o ensino, a aprendizagem, informação, formação, compartilhamentos em rede, entre outras.

Devido ao isolamento físico/social e emergência de continuar seguindo o calendário letivo das nossas escolas, enquanto docentes, tivemos que nos adequar a proposta de aula remota, de modo que passamos a trabalhar emergencialmente com as ferramentas que tínhamos disponíveis, nossos celulares ou computadores, e essa emergência nos levou a aprender a utilizar ainda mais tais artefatos para atender as demandas pedagógicas e ministrar nossas aulas remotas. Refletimos com isso também sobre a necessidade emergente em darmos continuidade a essa dinâmica de uso das tecnologias, que têm se mostrado úteis na sociedade contemporânea, mesmo com ressalvas.

Como docente de uma escola do campo, e sendo pesquisadora e estudiosa das TDIC, tocada nos atravessamentos que a vida profissional e acadêmica proporciona, foi possível vivenciar uma certa contradição entre a realidade e as discussões sobre tecnologias digitais, bem como as discussões que perpassam os modos de bem viver, acessados em aulas, encontros, seminários, pesquisas bibliográficas, debates sobre os diferentes e diversos modos de bem viver, como pudemos observar no Seminário Integrado Internacional: “Bem viver e os

povos tradicionais da América Latina”, do PPGEI⁶, ocorrido em 2019, na Universidade Federal Rural de Pernambuco -UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj.

Observa -se, nesta totalidade, que as TDIC têm o poder também de aproximar ou afastar os sujeitos, à medida que os mesmos não tenham como possibilidade o acesso especialmente em contextos não hegemônicos, como os camponeses.

Esta pesquisa, portanto, vai ainda tentar compreender alguns elementos do/no trabalho docente, que tratam das questões sobre a aproximação entre escolas do campo e tecnologias, tentando-se entender a compreensão de docentes que trabalham nessas instituições. Observando ainda se, em algum momento seus enunciados convergem com os debates da industrialização sobre esses contextos e/ou orientam-se pelas diretrizes não hegemônicas da educação do campo (ARROYO, 2011).

Lembramos, todavia, que fomos todos sobressaltados pela pandemia da Covid-19 e enquanto docentes, temos visto as necessárias transformações nos contextos educacionais, que passaram a ter que recorrer às TDIC para o ensino remoto. Nesta perspectiva, nos debruçamos em uma reflexão que possui a intersecção entre três capítulos: Educação e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia; Educação do Campo e Debates Contemporâneos; Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e a Relação de Sentido e Significado em Bakhtin.

O primeiro capítulo trata sobre educação e tecnologias digitais em tempos de pandemia, conforme exposto. Apresentamos alguns elementos que convergem com a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a qual foi instituída em 22 de dezembro de 2017, logo após o golpe político contra a então Presidente Dilma Rousseff, bem como, apresentamos a discussão concernente a qual currículo é pensado para a educação dos povos camponeses, no contexto de expansão da globalização, debate esse que temos como referência Iracema Munarim (2014). A mesma alerta para o cuidado que se deve ter quando se pensa em levar tecnologias para as escolas do campo: A quem se está favorecendo? Com relação a este ponto, aprofundaremos no capítulo sobre educação do campo, o qual também temos Paulo Freire (1984) como referência.

Reafirmamos que focamos ainda, neste trabalho de pesquisa, os debates, encontros culturais, seminários temáticos e os relatos de vivências/experiências nas maneiras de bem viver em contato com o que a natureza oferece, como sendo um elemento que possibilita bem-estar para o ser humano. Vamos tentar compreender entre o que propusemos aqui, as reflexões que vêm fortalecer as discussões das práticas que têm sido desenvolvidas por docentes nas escolas do campo, como evidenciado.

⁶Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades.

Acreditamos que o presente estudo traz, sobretudo, uma contribuição à educação das escolas do campo, como lugar que tem passado por muitas mudanças, como as migrações dos povos do campo para os centros urbanos, em busca de condições outras de vida, o histórico fechamento de escolas e tantas outras lutas, conquistas e resistências perpassadas ao longo da sua história.

Nessa lógica, levando-se em conta a conjuntura das aulas virtuais, viu-se em meio a pandemia, possibilidades de ensinar a partir de atividades diversas e distintas do modelo usual de aula presencial, mas também viu-se que se acentuou o distanciamento entre os estudantes que não têm condições de adquirir um celular, computador ou qualquer outro dispositivo conectado à internet para acompanhar as aulas propostas e, sobretudo, docentes que além de adquirir novos equipamentos e conexão para poder ministrar as aulas, muitos tiveram que aprender a lidar com uma nova forma de interagir e ensinar, agora em rede, além de aprender a fazer e editar vídeos, montar portfólios, preencher cadernetas *on-line*, realizar videochamadas, ensinar aula via dados móveis, abrindo as janelas virtuais nas suas casas.

Muitos tiveram que utilizar seus aparelhos particulares, como celular e notebook e, ou adquirir novos aparelhos, visto que no primeiro momento da pandemia não tinham como ir até a escola utilizar os dispositivos da instituição, isto é, as que dispõem de ferramentas em seus laboratórios e internet.

Sobre o uso da internet, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentam que, de 2017 para 2018 houve um aumento na utilização da internet na área rural, que passou de 41,0% para 49,2%, enquanto na área urbana esse aumento foi de 80,2% para 83,3%. Mesmo assim, o espaço do campo fica com percentual abaixo da metade em relação à área urbana, o que reforça questões como desigualdades em tempos de pandemia e aulas remotas, mas supomos que o uso das TDIC pelos docentes da escola do campo foi um meio possível para a continuação das aulas, visto o isolamento físico/social.

Diante de tais reflexões, busca-se uma aproximação a partir dos enunciados de docentes que ensinam em escolas do campo com/sem TDIC em tempos de pandemia e aulas remotas, e suas práticas nessas escolas. Buscamos ainda fazer uma costura com o que esses docentes participantes da pesquisa têm a enunciar sobre a implementação dos recursos das TDIC em suas práticas nessas escolas no município de Caruaru-PE, bem como sobre o currículo estruturado para as escolas urbanas e escolas do campo, se convergem ou divergem, visto serem realidades distintas. Nesta lógica, apresentamos nossos objetivos geral e específicos:

Objetivo Geral

- Compreender os sentidos e significados das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, produzidos por docentes das escolas do campo do município de Caruaru-PE, dadas algumas necessidades emergentes em suas práticas educativas nas condições pandêmicas da Covid-19.

Objetivos Específicos

1. Identificar significados de práticas pedagógicas com TDIC por docentes das escolas do campo;
2. Analisar o que dizem os docentes sobre suas ações mediadas por TDIC durante a pandemia nos cotidianos do campo.

Como indicado, para o desenvolvimento desta pesquisa, elegemos como colaboradores, participantes da pesquisa, docentes das escolas do campo do município de Caruaru-PE, esses por estarem em um espaço de desafios históricos, quando se trata da falta de atenção de poderes públicos para atender as especificidades dos territórios campestres e, se pensarmos no contexto de pandemia em que as escolas do país inteiro foram transformadas, estudantes ficaram sem poder ir aos seus espaços físicos e docentes tiveram que desenvolver novas metodologias para um formato de aulas remotas, coloca-se em nós mais atenção.

A partir do interesse pela temática de estudo e construção dos objetivos, foi realizada uma pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, entre os meses de janeiro a março de 2021, com o propósito de encontrar trabalhos de pesquisa - dissertações e teses - que dialoguem com o objeto de estudo desta pesquisa. Ressaltamos que foi realizado um segundo levantamento, que teve como seguintes descritores: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Educação do campo e Prática docente. Esta busca foi feita de 2015 a 2021, onde foram encontrados 57 trabalhos, entre dissertações e teses com tais descritores.

A organização desta pesquisa segue a seguinte ordem no tratamento dos conceitos, os quais consideramos relevantes à sua compreensão e feitura: O primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre educação e TDIC numa perspectiva crítica, a qual está respaldada em estudiosos como Andrew Feenberg (2013), costurando com o momento de pandemia e seus atravessamentos. Situamos autores e conceitos, problematizando as relações das tecnologias com a educação do campo. No segundo capítulo, trazemos a discussão sobre educação do

campo e debates contemporâneos. E no terceiro, apresentamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a relação de sentido e significado em sua obra, em diálogo com Bakhtin.

Ao versarmos sobre a educação do campo no contexto da pandemia, torna-se importante articular as relações nesse âmbito educacional, com o uso de artefatos das TDIC, diante do cenário pandêmico da Covid-19, acentuado no debate sobre os sentidos e significados dos docentes para o uso das TDIC em escolas do campo. Além disso, abordamos elementos sobre o contexto histórico referente à educação do campo no Brasil, a partir das lutas e resistências.

O restante da dissertação está organizado de modo a fazer relações entre a fundamentação teórica e a metodologia, que será detalhada no capítulo quatro. Aí será apresentado o percurso, deixando clara a forma como os dados foram construídos. As características da análise estão amparadas em um modelo dialógico bakhtiniano, com ênfase na polifonia dos enunciados dos docentes participantes. Na sequência, no capítulo cinco, procedemos com as análises e os resultados, seguidos das considerações finais e referências.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A sociedade da informação (CASTELLS, 2002) e as tecnologias da inteligência (LEVY, 2010) desencadeiam um processo irreversível de desenvolvimento tecnológico, que vem fazendo emergir e estabilizar novas formas de viver e se relacionar, com impactos no mundo cotidiano, em esferas como as do trabalho, educação, lazer, economia. A pandemia da Covid-19 tornou o processo, que já se dava em passos largos, ainda mais evidenciado no dia a dia de diversos contextos.

Ao mesmo tempo, com a pandemia, evidenciam-se também e se ampliam desigualdades sociais em contextos que já viviam disputas discursivas, com os contextos camponeses, que o presente trabalho lança luz. Como os docentes da educação do campo percebem o momento da pandemia sobre suas práticas educativas? Quais ideias e ideais de vida parecem ganhar lugar em seus discursos? Como são vistas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nesse processo educativo que assume dimensões globais e locais em estreita relação? O diálogo com essas questões foi mobilizador de uma busca por alguns teóricos que nos ajudaram a clarear nossos objetivos de pesquisa, como iremos tecendo ao longo do capítulo, ou seja, estas são questões que mobilizaram nossas reflexões no desenvolvimento do estudo.

Lévy (2003, p. 95) defende que: “nós, seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas”. Pensamos, pois, em conjunto e, para interagir e desenvolver nossos pensamentos e ideias, precisamos de instrumentos, os quais as TIC⁷ podem nos viabilizar acesso ao mundo virtual. César Coll e Carles Monereo (2010) lembram que a incorporação das TIC na educação escolar pode “tornar mais eficientes e produtivos os processos de ensino e aprendizagem”, isso numa visão positiva das tecnologias em contextos de educação, que defende a importância de sua incorporação e acesso para processos de ensino e aprendizagem, sem maiores problematizações.

⁷Nas publicações de alguns autores referidos, geralmente é utilizado o termo Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, de modo que nos mantivemos fiéis ao termo utilizado na edição citada, apesar de utilizarmos o termo Tecnologia Digital de Informação e Comunicação - TDIC nos demais momentos no corpo do texto.

Tratando-se do ponto de vista da pandemia da Covid-19 e o uso das TDIC no ensino remoto emergencial nas escolas, passamos a refletir sobre o que é enfatizado por Barreto (2021), em seu texto “A escola entre os embates na pandemia”, no qual é evidenciado que durante a pandemia esperava-se agilidade e criatividade por parte dos docentes, visto ser incumbência desses profissionais tomar muitas iniciativas para chegar aos estudantes e fazer com que os mesmos continuassem de alguma forma estudando.

De modo geral, a autora apresenta uma reflexão sobre o que atravessou todo o enredo da pandemia, tanto na esfera social, governamental como na esfera educacional, no que tange a todo o processo que acometeu a área da educação, afetando as escolas, estudantes, os docentes e o trabalho escolar, que passou a ser remoto, utilizando nas escolas e também nas universidades as mais diversas alternativas de plataformas proporcionadas pelas grandes companhias privadas. Nesse sentido, Barreto (2021, p. 12) enfatiza que:

A defesa da realização de aulas on-line tende a desconsiderar a inexistência de uma Internet banda larga de qualidade, acessível a todos e em toda parte. Também nas universidades, a presença de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sem as condições necessárias ao acesso à Internet, tem feito com que seja oferecido o “auxílio inclusão digital”, por meio do fornecimento de sim card com franquia de serviço de dados móveis. Nos diagnósticos apresentados, não são consideradas as condições de vida dos alunos tampouco apontadas quaisquer estratégias de inclusão social, como renda básica. Em relação aos professores, um discurso tende a celebrar uma espécie de ensino remoto romantizado, em que não são poupados esforços para entregar materiais aos alunos residentes em locais de difícil acesso. Outro discurso exorta os professores a alguma forma de capacitação para o uso de grandes plataformas, a fim de “levar aos alunos” os conteúdos e as atividades requeridos.

Conforme a autora, os docentes não mediram esforços para alcançar seus estudantes, de modo que eles pudessem continuar tendo acesso a “escola”, porém os desafios que enfrentaram com relação à falta de acesso as tecnologias, como internet para todos, foi um fator que chegou a causar exclusão, em vez de inclusão naquele período de distanciamento/afastamento das escolas.

Quanto a abordagem histórico-cultural sobre tecnologias digitais, no presente estudo, é apresentada justamente no sentido de que artefatos tecnológicos transformam as formas de viver e se relacionar com o mundo, de todos aqueles que a elas têm acesso, mas afetam também, indiretamente, os contextos culturais sem acesso às mesmas e, logo, excluídos de uma histórica mediação digital. Isso porque entendemos que as TDIC estão carregadas de juízos de valor, interesses e objetivos desde os processos de sua criação e desenvolvimento, marcados por intencionalidades que não se devem desconsiderar, pois congregam valores

embutidos em seus acabamentos, como produtos. Ou seja, as tecnologias estão para serem utilizadas em contextos educativos, sejam no campo ou na cidade, mas não sem ressalvas, conforme pretendemos problematizar nas reflexões deste capítulo.

2.1 DOS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

As tecnologias “afetam todos os âmbitos de atividades das pessoas” (COLL; MONEREO, 2010, p. 17), seja nos modos de pensar, organizar ou expressar aprendizagens adquiridas. Os autores completam que através das tecnologias podemos pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir conhecimentos para outras gerações, porque são instrumentos que ajudam a construir e compartilhar ideias. Por outro lado, para Feenberg (2013), a tecnologia é considerada uma catástrofe, por tentar moldar a vida, até mesmo por seu avanço, mas um avanço que não trouxe soluções para grandes problemas, como o da fome e desigualdade social; e refletimos até mesmo do ponto de vista de algumas questões relacionadas a alguns professores, visto que o fato de terem um emprego, não necessariamente quer dizer que estejam em um patamar socialmente digno de trabalho e vida, se considerarmos os baixos salários que muitos recebem, seja no âmbito público, privado, urbano ou rural.

A evolução das TDIC, portanto, tem franqueado a possibilidade de acessar saberes como em uma imensa biblioteca e, com isso, aperfeiçoar conhecimentos de forma mais célere. Porém, reforçamos que há muitas lacunas, principalmente quanto ao acesso, como mostram as estatísticas. Castro (2021) questiona “até que ponto estas tecnologias atendem ao interesse público”. Consideramos ainda outro destaque seu, de que ao passo que as tecnologias digitais são opressoras também contribuem para promoção da emancipação humana, sendo, portanto, caracterizadas como “faces da mesma moeda”. Se apresentam como opressoras, porém também como necessária fonte de emancipação humana.

A chegada das TDIC trouxe inúmeras possibilidades de acesso a informações, mas tais possibilidades não garantem que enquanto estudantes, em fase de construção de conhecimentos, esses consigam dominar sozinhos, selecionar e administrar o que possa servir como aprendizagens concretas, de modo que o papel docente tem essencial importância. A gama de informações disponíveis em rede não garante que sejam transformadas em conhecimentos, daí que pensamos como relevante o papel docente em ministrar suas aulas a partir do que seja também relevante ao estudante com base na sua realidade de vida.

Coll e Monereo (2010) defendem a educação do futuro mediada pelas tecnologias, no sentido de que o ensino e a aprendizagem dos discentes aconteçam em distintos ambientes, “onde existam tecnologias disponíveis e adequadas” para que os conteúdos sejam trabalhados e apreendidos. Os autores também enfatizam a incorporação dessas tecnologias na sala de aula como instrumentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, que sendo aproveitadas nas suas variadas possibilidades, podem viabilizar novas formas de aprender e ensinar.

Barba e Capella (2012) apresentam que os criadores de um conteúdo, por exemplo, são também os gestores deles e sustentam que a criação e participação desses autores aconteça em rede. Assim, podemos apontar algumas plataformas, como o *Google Drive*, *Meet*, *Classroom*, as quais podem servir como caminhos que podem ser percorridos pelos usuários que tenham conta no *Google*, para interagir sincronicamente, editar documentos e compartilhar ideias simultaneamente, com os usuários que estejam participando de alguma forma, assim como no *Canva*, entre outras plataformas que, inclusive, podem ser utilizadas *offline*. Reforçamos antes de tudo que não se pode perder de vista o olhar crítico sobre as TDIC em contextos não hegemônicos, porém os mesmos autores expõem que:

Aplicações como Google Docs permitem criar e administrar documentos de textos, apresentações, calendários e planilhas eletrônicas hospedadas em seus próprios servidores na rede com aplicativos hospedados também na rede. Só é necessário um navegador para a internet e uma conta grátis no Google. (BARBA; CAPELLA, 2012, p. 30).

Percebemos a partir dessa perspectiva, a amplitude de possibilidades de interação, colaboração, ensino e aprendizagem em rede, principalmente no atual contexto em que os docentes passaram a utilizar essas e outras plataformas para planejamento pedagógico, regência das aulas e a execução de demandas burocráticas que sem as facilidades do digital conectado à rede, se tornaria mais difícil, se tratando da realidade de trabalho pedagógico inteiramente remoto. Porém, podemos nos perguntar como tem sido para os docentes lidarem com a falta de acesso às ferramentas e conectividade no contexto das escolas do campo para ensinar aos discentes, observando principalmente quantas possibilidades pode-se obter com tal acesso, todavia, presumimos que ter acesso não quer necessariamente dizer que se saiba lidar com as tecnologias e isso supõe outros olhares, outras reflexões.

A circunstância de ensino remoto, que exige dos docentes a conexão em rede e dos próprios discentes, que muitas vezes, mesmo sem possuírem os artefatos das TDIC precisam continuar estudando, faz pensar a incumbência docente de precisar realizar buscas ativas, para

que seu trabalho continue e seus estudantes sejam atendidos. Nesse viés, compreendemos que mesmo diante do contexto que exige trabalho de ensino e aprendizagem por meio das TDIC, os profissionais têm como desafio fazer com que os estudantes tenham acesso aos conteúdos planejados, aqueles que a BNCC e/ou os currículos municipais orientam que sejam aplicados, mesmo que muitos não possuam acesso as TDIC e conexão à internet.

Com o modelo de aulas remotas em 2020 e 2021, atravessamos um momento histórico na educação e nas formas de trabalho dos docentes, conforme já colocado, em que adotamos metodologias distintas daquelas que até então vínhamos trabalhando na escola. Diante disso, convém refletir sobre as TDIC e o projeto de ensino remoto que veio por causa da pandemia, no entanto, já percebíamos um planejamento para “digitalizar” os trabalhos na educação, não necessariamente as aulas, mas o trabalho burocrático que é desenvolvido pelos docentes e com a entrega de computadores a estes profissionais em escolas antes mesmo da pandemia, por alguns municípios, percebemos com isso, um modelo de trabalho pedagógico digital.

Coll e Monereo (2010, p. 87) destacam que as TIC ainda são pouco utilizadas na maioria das salas de aula e quando são empregadas pelos docentes ou pelos discentes são para fazer tarefas, como realizar pesquisas, “escrever trabalhos, fazer apresentações em sala de aula, etc.”, que já faziam sem elas em geral e sem a internet em particular. Para os autores, entre as possibilidades de incorporação das TIC, para promover o ensino e aprendizagem, uma delas é saber aproveitar o que elas podem oferecer para “promover novas formas de aprender e ensinar”:

Não se trata, assim, de utilizar as TIC para fazer a mesma coisa, porém melhor, com maior rapidez e comodidade ou mesmo com mais eficácia, mas para fazer coisas diferentes, para pôr em marcha processos de aprendizagem e de ensino que não seriam possíveis se as TIC fossem ausentes (COLL; MONEREO, 2010, p. 88).

Os autores sugerem que é possível utilizar as TIC para fazer coisas diferentes das que vínhamos fazendo sem elas. Comodidade, rapidez e eficácia são elementos positivos das TIC. Se pensarmos nas escolas e nos professores, de modo geral, e no poder potencializador das tecnologias, acreditamos que é necessário, sobretudo, formação, para fazermos tais “coisas diferentes”. Cabe ainda ressaltar que os avanços tecnológicos são carregados de intencionalidades, desde seu projeto de criação, expansão e reformulação, os quais possuem objetivos que vão além da suposta interação despretensiosa em rede. A tecnologia é “carregada de valores” (FEENBERG, 2003, p. 10).

No contexto da pandemia da Covid-19, em que as escolas foram obrigadas a fechar suas portas físicas, procurou-se junto aos docentes, que é a categoria de profissionais responsáveis no que diz respeito ao atendimento ao ensino e aprendizagem dos estudantes, buscar novas maneiras de atender as demandas de ensino e de aprendizagem dos estudantes. “Os professores das escolas públicas, por sua vez, enfrentaram entraves como a dificuldade de conexão à Internet por meio de táticas como a gravação prévia das aulas digitais em *pen drives*” (BARRETO, 2021, p. 10). Ademais, surgiram ainda outras dificuldades, como o próprio distanciamento do espaço escolar, de seus estudantes e ainda a transformação de suas casas em salas de aula, a utilização de suas ferramentas pessoais de TDIC etc.

2.2 DO USO CRÍTICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Devido às expressivas transformações tecnológicas ocorridas nas sociedades cada vez mais modernizadas, surgem também novas demandas para o ensino e a aprendizagem nas instituições escolares. Recentemente isso se acentuou consideravelmente, principalmente quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, mobilizadas por necessidades emergenciais e urgentes, com a chegada da pandemia da Covid-19, no ano de 2020, a qual afetou diretamente as escolas, que fecharam suas portas físicas, sob orientação da Organização Mundial de Saúde - OMS. Isso fez com que o trabalho docente fosse totalmente reconfigurado para o modelo de aulas remotas.

As TDIC, que até antes da pandemia foram subutilizadas em vários contextos, como apontam Fontes et al. (2021), vêm carregadas de possibilidades com o fechamento das portas físicas das escolas. Observamos que nas escolas de educação básica, ambiente o qual essa pesquisa é focada, elas podem se apresentar mais como mecanismo mediador do desenvolvimento, parte fundamental das construções de aprendizagens realizadas pelos estudantes.

Destarte, as TDIC que serviram como suporte ao trabalho docente em tempos de pandemia, apresentam-se com muitas ressalvas, pela falta de acesso da maioria da classe popular e trabalhadora, principalmente aquelas pessoas que trabalham na terra, com a agricultura, que buscam valorizar os espaços de vivências, preservando e cultivando, dentre outros cuidados que procuram ter com o campo e com as demais pessoas que residem nesse espaços, onde as redes de conexões (seus serviços de internet e os artefatos tecnológicos de suporte) são ainda restritas. Isso requer um olhar crítico reflexivo para as TDIC, considerando a sua não neutralidade, de modo que se percebe os espaços rurais como espaços para a

produção e compartilhamentos de saberes que acabam por ser excluídos dos processos históricos.

Entre os usos que se pode fazer das TDIC na educação, estão aqueles que servem de auxílio e/ou suporte, como uso para impressão, apresentação de slides com data show, trabalhos com software diversos, como *Word*, por exemplo, e aplicativos. O uso de tais artefatos culturais pode auxiliar o trabalho docente desde os planejamentos de aulas, aos usos pedagógicos de modo mais amplo, mediando as ações em sala de aula com *smartphone*, *notebook* e *tablets* conectados à internet, em que docentes e estudantes possam aproveitar seu potencial para além de suporte puramente técnico.

No âmbito da educação do campo, a discussão sobre TDIC ganha contornos muito característicos, os quais envolve uma certa contradição entre a necessária inclusão digital, que valoriza a importância das tecnologias digitais na contemporaneidade para obtenção e produção de conhecimento e a cuidadosa apreensão crítica desses recursos tecnológicos, para não se perder os avanços na luta contra hegemônica já alcançados pelas diretrizes da educação do campo. Isso porque, historicamente, no Brasil e na América latina, a produção e o consumo dos artefatos digitais, seus usos e acessos, concentram-se em contextos urbanos (LEAL, 2012).

Sem uma reflexão crítica, a obtenção às cegas de TDIC para quaisquer contextos educativos leva a usos limitados, inadequados e sem continuidade efetiva. Para as escolas do campo, podemos considerar que algumas particularidades tornam ainda mais preocupante a implantação de tecnologias sem uma apreensão cuidadosa do potencial desses artefatos. Sem projetos que envolvam formação de professores e inovação da educação para fortalecer o campo, pode-se camuflar a discrepância entre territórios urbanos e rurais.

No cotidiano de culturas permeadas pelas TDIC, de modo emblemático e impregnado nas ações diárias, nos conectamos a páginas na Internet para pesquisar sobre as últimas manchetes dos jornais, para saber o significado de palavras, para fazer downloads de textos, imagens, vídeos, para enviar ou ler recados pelo Facebook, Twitter, *Linkedin*, interagir das mais diversas formas no Instagram ou qualquer outra rede social a qual tenhamos uma conta, para ver as postagens da corrente de amigos ou seguidores ou postar as nossas, para traduzir e, assim, minimizar as distâncias de línguas e culturas.

As TDIC oferecem um leque de possibilidades de navegação para conhecer o mundo, povos e culturas diversificadas. Através delas também é possível a leitura e o envio de textos, *e-mails*, fotos, vídeos, entre tantos compartilhamentos, bem como ampliar possibilidades de entretenimento como formas de assistir a filmes e divertir-se com jogos eletrônicos, com

parceiros de diferentes lugares, sem sair de casa. Também se usa as TDIC para pesquisar sobre pessoas e acontecimentos de séculos passados, outros tempos em redes hipertextuais que nos permitem uma navegação sem centro definido, favorecendo a autonomia de trajeto para o usuário. Sobre esses usos das TDIC:

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TICs possam trazer, alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente (KENSKI, 2007, p. 46).

Em outras palavras, as TDIC tanto podem servir como suporte de atividades básicas e pouco atrativas, não alterando propriamente de modo inovador a relação com o conhecimento, como podem ser utilizadas de forma transformadora nos processos socioeducativos. Isso depende, em parte, do uso que se faça delas, para aqueles sujeitos que possuem acesso aos artefatos tecnológicos e à rede mundial de computadores (Internet). Mas, existem relações sociais anteriores ao seu uso e que se encontram já no âmago do processo de desenvolvimento das tecnologias, pelas grandes corporações, em contextos hegemônicos, que acabam por excluir e não favorecer a inclusão social, a inovação e a transformação nas formas de relação, sustentadas em modos de opressão historicamente construídos.

A expansão das TDIC em várias esferas do cotidiano e em sua disseminação nos usos educacionais, intensificados com a pandemia, não necessariamente garantirá acesso para todos e transformações com melhorias sociais nos processos educativos. Tais interpretações teóricas merecem um olhar crítico não hegemônico, que se alinhe aos ideais, às diretrizes e potencialidades da educação do campo. Por certo, com a pandemia da Covid-19, a reorganização das práticas para contemplar o ensino remoto tornou urgente as experiências com as TDIC, sendo os sujeitos de territórios do campo atravessados em sua história pelas demandas desse contexto.

De acordo com Feenberg (2003), não há neutralidade na tecnologia, de modo que ela exerce grande poder e controle sobre as sociedades. Segundo ele, “meio e fins estão conectados”, desde a sua criação uma tecnologia está carregada de interesses e intenções, sobretudo interesses voltados ao capitalismo, como se pode citar o expandido mercado do marketing digital, usando como alvo especificamente as pessoas conectadas às redes sociais

digitais de maior visibilidade, como o Instagram, por exemplo, na tentativa de alcançar cada vez mais pessoas.

Diante dessa perspectiva, os sujeitos residentes no campo vão sendo também impactados por tecnologias digitais, apesar destas serem desenvolvidas em grandes centros urbanos, carregando em suas interfaces significados que muitas vezes não fazem sentido para os povos do campo. Somado a outros processos de sobreposição do urbano, da industrialização e dos grandes centros de concentração do capital como modelo de desenvolvimento, o rural vai deixando de ser visto como lugar de vida, e suas especificidades locais e singularidades vão sendo postas à margem da história. Para Feenberg (2003, p. 9):

O problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela. Poderíamos domar a tecnologia submetendo-a a um processo mais democrático de projeto [design] e desenvolvimento.

“Domar” as tecnologias, que se assemelhariam à religião por seu forte poder influenciador, como o mesmo coloca, parece ser um grande desafio. Submetê-la a processos mais democráticos para inclusão de sujeitos e necessidades que transpassam os “muros” urbanizados, para chegar até as populações do campo, requer considerar que esses povos do campo têm singularidades e necessidades muitas vezes opostas as dos sujeitos em contexto urbano.

De acordo com a teoria crítica da tecnologia, apresentada por Feenberg (2003, p. 10), a mesma não é neutra, nem as possibilidades e praticidades desta. O filósofo apresenta um quadro de visões sobre a tecnologia, explicando posicionamentos interpretativos possíveis sobre a mesma. Dependendo das interpretações feitas, algumas posições teóricas tendem a considerar a mesma como *neutra*, outras como *controlada pelo homem*, podendo ainda ser interpretada como *autônoma ou*, em um quarto quadrante, *condicionada por valores*.

O supracitado filósofo apresenta em seu texto: “*O que é a filosofia da tecnologia*”, uma discussão a partir de dois principais eixos, que são: eixo **(A) Autônoma e (B) Humanamente controlada**, relacionados nos quadrantes com uma visão de neutralidade da tecnologia sobre nossos destinos: **instrumentalismo**, em que a tecnologia é controlável pelos humanos, ou **determinismo**, aos que defendem que devemos nos adaptar as tecnologias, pois não haveria saída; ou com uma visão de que a tecnologia não é neutra, pois carregada de valores: o **substantivismo** acredita que as tecnologias são relacionadas ao poder, dinheiro e são danosas, acelerando diferenças sociais, mas não há saída para isso, pois é inevitável um destino de desenvolvimento tecnológico, apesar da crítica à tecnologia. Feenberg (2013)

finaliza destacando a **teoria crítica**, a qual se reconhece nela, pois percebe a tecnologia como uma catástrofe, a qual modela estilos de vida, mas é possível criticá-la e fazer uso de meios e fins alternativos, pois controlada pelos sujeitos.

Quadro 1 - Alternativas modernas da filosofia da tecnologia

QUATRO PERSPECTIVAS		
A TECNOLOGIA É		
	eixo (A) AUTÔNOMA	eixo (B) HUMANAMENTE CONTROLADA
Neutra	(1) Determinismo por exemplo: a teoria da modernização	(2) Instrumentalismo fé liberal no progresso
Carregada de Valores meios formam um modo de vida que inclui fins	(3) Substantivismo meios e fins ligados em sistemas	(4) Teoria Crítica escolha de sistemas de meios-fins alternativos

Fonte: Feenberg (2013, p. 57).

Numa perspectiva determinista, o filósofo destaca que o automóvel estende nossos pés, possibilitando agilidade até nossos destinos, e ao computador enquanto artefato que proporciona a extensão da nossa inteligência. Tais reflexões nos fazem pensar nas tecnologias que poderiam ser utilizadas pelos docentes para chegar aos estudantes residentes no campo, considerando ainda que Feenberg (2013, p. 59) enfatiza que “devemos nos adaptar às tecnologias”. Haveria um movimento mais crítico em relação à tecnologia nos contextos da educação? Poderemos dialogar com esses apontamentos deste filósofo nas nossas análises, quando na pesquisa apresentada no presente trabalho.

Há tempos são discutidas questões relacionadas às tecnologias para promover e favorecer processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Entre essas discussões, temos que:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda que incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e aprender (MORAN, 2000, p. 63).

Muito antes dos acordos para as soluções diante da pandemia da Covid-19, alguns teóricos alertavam para a possível revolução promovida pela internet e as demandas de nos apartarmos de paradigmas convencionais de ensino pelo papel e instrumentos convencionais como o quadro, aproximando a docência das novas mídias. Moran (2000) alertava que, caso isso não acontecesse, somente o uso delas sem um fim didático/pedagógico serviria apenas como um verniz, que pincela sem mexer naquilo que o autor aponta como o essencial, ou seja, o ensino e a aprendizagem colaborativos, desenvolvidos pelos sujeitos do processo, professores e estudantes, por meio da incorporação das TDIC na sala de aula, na zona urbana ou rural, com suas realidades, contemplando as especificidades dos professores que ensinam e dos estudantes que vivem também nesses territórios de zonas rurais.

Moran (2000) não aborda a questão das tecnologias na educação, amparadas pela teoria crítica da tecnologia, porém consideramos relevante sua perspectiva, no sentido de que as TDIC são um mecanismo potente de comunicação, que pode “ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas formas de ensinar e aprender”. Considerando essa lógica, o trabalho docente passa por um posicionamento diante do mundo e das próprias TDIC, buscando construir com os discentes um senso crítico, para que o uso de tecnologias na educação do campo favoreça os significados construídos pelos povos do campo, implicando nesse jogo a luta pela terra, o desenvolvimento sustentável e formas ecológicas de relação com a natureza.

Moran (2000) enfatiza que a Internet possibilita que ampliemos nossos olhares, quando diz que ela “pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender”. Nessa lógica de uso das TDIC, o autor reflete que é preciso “chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som (...)” e continua dizendo que essa interação se faz importante também pela “multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*”. Ou seja, há sempre caminhos possíveis para se chegar ao discente, mas para isso, acreditamos que se tem que chegar ao docente, pelo *on-line*, mas

também no modo *off-line*, buscando atingir cada possibilidade que a escola do campo oferece para um trabalho de sucesso.

Destacamos sobre a conceituação do termo *OnLife* tem-se que “[...], refere-se a essa nova experiência de realidade hiperconectada, na qual não faz mais sentido indagar se estamos *on-line* ou *off-line*”. De modo que:

[...] as TD não são apenas ferramentas, mas “forças ambientais” que estão modificam: a) quem nós somos; b) nossas interações/como nos socializamos; c) nossa concepção de realidade; d) nossas interações com a realidade. Segundo Passareli (2016), os autores discutem os principais contextos da condição humana no mundo contemporâneo e hiperconectado (SCHLEMMER, 2020, p. 18).

Existem forças sociais, algo que se entrelaça e nos molda, não fazendo mais sentido, conforme exibido, questionar “se estamos *on-line* ou *off-line*”. Modificamos e somos modificados pelas TDIC. O processo dialético entre o social e o individual, que nos constitui como sujeitos de um tempo histórico e, ao mesmo tempo, constitui a cultura da qual fazemos parte, parece ter nessa explicação do termo *OnLife* um exemplo por excelência.

Quando nos referimos a esse chegar ao discente e ao docente, por meio das multimídias *on-line* ou *off-line* ou mesmo *OnLife*, isso remete às discussões do grupo de pesquisa Desenvolvimento Educacional de Multimídias Sustentáveis - DEMULTS -, que assim como o trabalho realizado nesta pesquisa, busca desenvolver estudos sobre a utilização de TDIC em contexto não hegemônicos. Esses trabalhos consideram a importância das TDIC, mas também apresentam observações no que se refere às mesmas serem carregadas de intencionalidades.

O DEMULTS tem desenvolvido estudos e projetos no âmbito da educação do campo. Entre suas discussões, estão temas como Pensamento Computacional- PC, que é um conceito discutido desde a década de 1970, por Seymour Papert, com a obra *LOGO: Computadores e Educação*. Mas, o termo Pensamento Computacional, como atualmente vem sendo disseminado, advém de um artigo de Jeannette Wing e pauta-se por, pelo menos, “quatro pilares principais, derivados de fundamentos da computação: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos” (FRANÇA, et al., 2021, p. 105).

Como fruto dos projetos realizados pelos integrantes estudiosos do DEMULTS, temos o artigo *Uma Análise da Emergência de Pensamento Computacional em Práticas de Desenvolvimento de Jogos Digitais na Educação do Campo* (FRANÇA, et al., 2021), que se trata de uma pesquisa desenvolvida em uma escola do campo, localizada no município de Vicência, no Estado de Pernambuco, no Nordeste brasileiro. Os participantes protagonistas

foram os “estudantes e professores de escolas do campo, pesquisadores acadêmicos e técnicos em agroecologia” e o objetivo foi desenvolver artefatos digitais educacionais que pudessem ajudar a suprir a lacuna dos materiais didáticos contextualizados e fundamentados nas questões para a educação do campo. No artigo, os autores apresentam evidências do desenvolvimento do PC pelos estudantes do campo, por sua necessária participação e engajamento em equipe de programação e design, na criação de artefatos digitais, e não meramente no uso de TDIC.

Os idealizadores/integrantes/pesquisadores do DEMULTS também puderam desenvolver essas reflexões sobre o processo de desenvolvimento, por designers e programadores, durante a criação de jogos e aplicativos em escolas do campo no município de Vicência-PE, com estudantes do Ensino Fundamental/anos finais e seus professores, buscando trazer resultados de suas pesquisas ao campo social e científico da Interação Humano-Computador.

Destaca-se, nesse campo, o seguinte trabalho: *Challenges of interaction design for counter-hegemonic contexts highlighting and overcoming contradictions for social transformation and responsiveness*. O diálogo no trabalho em foco foi trilhado a partir do dialogismo de Bakhtin, construído e apresentado por Peres e Moraes (2021), no XX Simpósio Brasileiro sobre fatores Humanos em *Sistemas Computacionais*, de 18 a 22 de outubro de 2021 (IHC’21, October 18–22, 2021, Virtual Event, Brazil).

Um aspecto a mencionar desse trabalho de Peres e Moraes (2021), diz respeito à preocupação dos autores na participação de sujeitos do campo durante o desenvolvimento de artefatos digitais educativos voltados ao campo. A participação de pessoas que vivem no campo, durante processos de Design Participativo de artefatos digitais, que seriam usados em escolas situadas na área rural, ou para resolver problemas típicos de contextos camponeses, amplifica o debate sobre as vozes dos povos do campo no desenvolvimento de TDIC, para além do uso.

Isso nos possibilita a reflexão sobre como favorecer os modelos de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19 e sobre as diferentes metodologias que possam ter sido utilizadas em 2020 e 2021. Metodologias essas que foram realizadas com TDIC, considerando-se as demandas da sociedade contemporânea, sobretudo em tempos de aulas que ocorreram pelo uso de TDIC na pandemia, quando ficou impossível para os docentes chegarem aos discentes para ensinar se não fosse através dessas ferramentas. No entanto, até que ponto o uso de TDIC favorece a inclusão digital? Ou seria uma imposição do digital às áreas rurais, sem um favorecimento de desenvolvimento do campo para os povos do campo?

Diante do exposto, podemos supor que em 2020 e 2021 houve uma possibilidade de colaboração entre docentes e discentes em rede, mediada por TDIC, mas é importante enfatizar que o uso de TDIC, como alertam os trabalhos do DEMULTS mencionados, não garante a inclusão digital. Além disso, sabe-se que não foi possível abranger cem por cento desses discentes, devido às conhecidas desigualdades sociais com relação ao acesso de artefatos tecnológicos, no contexto de aulas remotas, em razão da pandemia da Covid -19.

Mas, acredita-se que não basta ter somente conexão à internet e acesso às TDIC, para que haja sucesso no trabalho docente, mas sobretudo, o elemento fundamental da formação docente, carrega em si, uma das chaves para que o sucesso no seu trabalho aconteça. Conforme Imbernón (2011), a formação assume um papel que transcende a mera atualização científica e se transforma em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza, formar o professor na mudança e para a mudança implica uma ruptura com as tradições e ideologias impostas, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia.

Importante pensarmos ainda e principalmente nos contextos das escolas do campo que, para muitos docentes, foi difícil alcançar os estudantes na pandemia. Com este trabalho, também refletimos sobre as estratégias que possam ter sido utilizadas para continuidade das aulas remotas, lembrando o que adverte Moran (2000) acerca de que é importante chegar ao estudante por todos os caminhos possíveis, pelo *on-line*, *offline* ou outros. Nessa lógica, o uso das TDIC no cotidiano das aulas remotas nos foi posto como um desafio a ser enfrentado, a fim de que acompanhássemos o ritmo do acesso a informações e, como nossa tarefa, transformá-las em conhecimentos sólidos, orientando a apropriação do conteúdo veiculado pelas TDIC de forma crítica, autoral e criativa.

Assim, citamos algumas das inúmeras possibilidades de uso das TDIC no cotidiano, as quais nos conectam ao mundo: criação de conteúdo e compartilhamento; leitura e envio de material *on-line*, em interações nas mensagens instantâneas de texto e voz, vídeos, músicas e ligações em tempo real via Internet. Virtualmente, pode-se passear pelo mundo e, de onde cada pessoa se encontra, pode ainda desenvolver teorias, lendo e compondo ideias e textos de forma colaborativa com outras pessoas *on-line*, bem como participar de cursos ofertados nos lugares mais distantes.

Os tutoriais, as entrevistas de importantes personalidades que são diariamente acessadas via interfaces como o *Facebook*, *Youtube* e *Instagram*, abrem portas para formas alternativas de construir conhecimentos. O uso de artefatos, como simuladores, pode favorecer imersão em realidades de difícil apreensão em outros modos. Usando TDIC,

geramos boletos, fazemos pagamentos, compramos e vendemos e, durante a pandemia, no modelo de aulas remotas, quase que obrigatoriamente o ensino e a aprendizagem foi realizado via artefatos digitais conectados à internet.

As redes sociais, entre elas o *Facebook*, *WhatsApp* e mesmo o *Instagram*, permitem que professores interajam com estudantes e que estudos e pesquisas sejam efetivados e democratizados via interfaces de seus computadores, por muitas pessoas e grupos de diferentes lugares do país e do mundo. Diante disso, agora mais do que nunca, quem tem acesso às TDIC pode não se imaginar abrindo mão do que esses artefatos proporcionam em termos de acesso à informação e comunicação de forma instantânea, muito embora sejam necessárias políticas públicas principalmente voltadas às escolas do campo, as quais atendam as especificidades daqueles que não têm ainda esse acesso. Porém, não se trata de ter acesso especificamente, mas de como esses recursos chegam, como se usa e com qual finalidade, quando se trata do campo.

As possibilidades com as TDIC existem, mas reforçamos que não há neutralidade nessas ofertas de acesso ao digital e/ou *on-line* e, em se tratando de um olhar para os docentes que atuam na escola do campo, pensamos nos sentidos e significados sobre essas TDIC para eles no processo de ensino e aprendizagem para com os sujeitos, seus estudantes, em suas realidades camponesas. Sobre as TDIC, é importante frisar que não houve uma linearidade nas formas e finalidade de uso destas.

Kenski (2007, p. 67) coloca que “o desafio é o de inventar e descobrir usos criativos da tecnologia educacional que inspirem professores e alunos a gostar de aprender”. Esses usos criativos da tecnologia no meio educacional necessitam da viabilização de acesso às TDIC com conexões competentes, na escola e nas casas dos docentes para a realização de pesquisas no momento da aula dado os mobile, sobretudo o celular com acesso à Internet, esse que tem sido usado por uma parcela significativa de docentes.

Conforme a Agência Brasil, em documento publicado em 29 de abril de 2020, o “celular é o principal meio de acesso à internet no país”, chegando a um aumento de 98,1% de 2017 para 2018. O acesso à internet, que era de 74,9% dos domicílios em 2017, passou para 79,1% em 2018, o que é classificado como um salto considerável de um ano para outro. Com acesso à internet, ainda em 2017, na área urbana o percentual é de cerca de 80% enquanto que na área rural chega a 40%.

Durante o período crítico da pandemia, os dados de acesso indicam, em uma recente pesquisa de junho de 2022, feita pelo Comitê Gestor da Internet - CGI.br, que o uso da internet avançou “em áreas rurais durante a pandemia, revela nova edição da TIC Domicílios”.

Houve um exponencial crescimento no número de usuários do campo no Brasil com internet até 2019, período que antecede a pandemia em relação a 2021. “[...] passando de 53% dos indivíduos de 10 anos ou mais em 2019 para 73% em 2021” (CGI.br, 2022). O site ainda traz os seguintes dados: “a pesquisa estima que, em 2021, 81% da população de 10 anos ou mais usou a Internet nos últimos três meses – o que corresponde a 148 milhões de indivíduos. Também foi registrado um aumento significativo na proporção de usuários da rede nas regiões Norte (83%), Sul (83%) e Nordeste (78%) em relação a 2019”.

A pesquisa destaca a relevância do acesso à Internet naquele período emergencial proporcionado pelo contexto da pandemia, “em especial com o avanço das atividades de trabalho e estudos remotos”. Destaca-se, assim, o avanço que se teve no período de pandemia “nas áreas rurais” em relação ao período anterior a esta (Cetic.br|NIC.br). A pesquisa ainda evidencia que há entre as classes B, C, D e E menos acesso a computadores desde a pandemia em relação ao celular.

Neste trabalho de dissertação convém mencionarmos a diferenciação entre aulas em modelo remoto e aulas no modelo de Educação à Distância (EAD). O ensino remoto não é sinônimo de Educação à Distância, “[...] pois a EAD é uma modalidade de ensino com funcionamento e regulamentação legal própria, enquanto o ERE [Ensino Remoto Emergencial] é uma estratégia para continuar as atividades letivas durante o período de isolamento social” (SILVA; SANTOS, 2022, p. 3).

Outro aspecto a ser considerado é a diferença na estrutura e organização que se dá tanto em modelos de ensino remoto, quanto na EAD, no que diz respeito à diferenciação das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas. São situações de comunicação distintas em que a primeira, síncrona, possibilita que docentes e estudantes, por exemplo, interajam com ferramentas tecnológicas em tempo real como se estivessem fisicamente presentes, com “a comunicação em tempo real”, enquanto as ferramentas de comunicação assíncrona possibilitam um tempo menos imediato ao usuário, que pode responder e sistematizar atividades e construir conhecimentos sem a presença, em tempo real, do professor. As atividades síncronas:

[...] são as que permitem a participação de alunos e professores em eventos marcados, com horários específicos, via internet, a exemplo dos chats. Para esse tipo de interatividade, a comunicação em tempo real, possibilita aos envolvidos uma sensação de grupo, de comunidade, o que pode ser determinante para a continuidade do curso”, uma vez que preserva a motivação, a interação em tempo real, o retorno e a crítica imediata, encontros regulares, etc. Já as ferramentas de comunicação assíncronas como o Fórum, o Diário, o diálogo, a lição, entre outros, são consideradas como

revolucionárias pelo fato de possibilitar que o usuário faça sua intervenção de forma mais organizada, uma vez que ele terá tempo para sistematizar sua opinião, comentário, respostas, etc. (BARROS; CARVALHO, 2011, p. 216).

Nos contextos das escolas situadas nas áreas rurais, é possível que o manejo entre atividades síncronas e assíncronas tenham ocasionado certas especificidades, pelas condições singulares em que se encontram, com possíveis impactos nas estratégias usadas pelos docentes, como buscaremos atenção no trabalho de pesquisa aqui dissertado.

No próximo capítulo, apresentamos algumas reflexões concernentes à educação do campo no Brasil, na perspectiva de que os docentes que lecionam em escolas das zonas rurais experienciam a necessidade de reconfigurar suas metodologias, adquirindo artefatos das TDIC para dar continuidade ao trabalho pedagógico durante o isolamento físico na pandemia, sem perder o fio ideológico de posicionamento crítico que as diretrizes da educação do campo orientam.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: Debates contemporâneos

Iniciamos este capítulo reforçando as memórias já destacadas na introdução, em que a pesquisadora apresenta certos atravessamentos que, durante a sua formação acadêmica, marcam suas pesquisas com TDIC na educação, e quando passou a lecionar em escolas do campo, contexto em que passou também a refletir sobre algumas questões concernentes a essas escolas e aos trabalhos dos docentes com as TDIC especificamente. Isso nos inspirou a buscar compreender que caminhos os docentes têm trilhado, que sentidos atribuem às TDIC, levando em conta que o campo e suas escolas são contextos com características singulares, diferentes dos contextos em que se situam as escolas das cidades e suas zonas urbanas.

Convém lembrar que muitas escolas situadas no campo têm recebido o mesmo modelo de currículo de escolas das zonas urbanas e/ou modelos simplificados que não necessariamente correspondem à realidade das escolas campesinas, como apresenta Munarim (2014) em sua tese. Nesse sentido, Leal e Mengarelli (2011, p. 3), no estudo sobre “*A importância da tecnologia na educação da escola do campo*” destacam que “pode-se dizer que existe uma divisão de valores entre as duas onde a educação da escola urbana se sobrepõe à educação da escola do campo”. Diante dessa dicotomia, acredita-se que se pode correr o risco de muitos dos conteúdos ensinados nas escolas do campo pouco dialogarem com as vivências dos sujeitos desses espaços. Isso permite refletirmos sobre como os docentes têm planejado suas aulas para que consigam incorporá-las à realidade do campo e suas particularidades na pandemia.

3.1 DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação destinada aos sujeitos do campo por muito tempo esteve vinculada ao modelo urbano, onde o que era natural do campo, ou seja as realidades, o trabalho com a terra, os modos de vida, as linguagens utilizadas pelos camponeses, foi recuado, dando lugar aos valores dos contextos urbanos, onde os valores e riquezas próprias do campo eram tachados como inferiores. Os sujeitos e saberes do campo por muito tempo ficaram sob subordinação dos olhares de quem é da cidade e, com isso, foram gerados preconceitos e estereótipos, como as denominações de “jeca tatu”, que tinham como objetivo desqualificar os sujeitos do campo, definindo-os como atrasados (BENINCÁ, 2013).

A discussão sobre o termo “educação do campo” em contrapartida a educação rural, conforme Ribeiro (2013), que diferencia a educação do campo da educação rural, de modo que a educação do campo visa atender as especificidades de quem vive nesse espaço e decorre que:

Na direção contrária, a educação do campo visa à formação dos filhos dos agricultores para enfrentar os desafios da produção agrícola e da vida contemporânea. Associada à constituição de relações sociais democráticas e solidárias, a educação do campo articula-se com o trabalho cooperativo e a autogestão na perspectiva de uma produção em harmonia com os seres humanos e a natureza. Movimentos populares que integram o Movimento Camponês querem ir além da escola multisseriada rural; exigem a educação, da infantil à acadêmica, articulada ao trabalho como definidor do humano dentro de um projeto societário popular que inclua os agricultores enquanto sujeitos produtores de bens e conhecimentos (RIBEIRO, 2013, p. 675).

Enquanto que a educação rural está associada à questão “urbanocêntrica, porque seus conteúdos estão associados à industrialização e à urbanização” (RIBEIRO, 2013, p. 671). Questões relativas à educação do campo têm sido debatidas há anos. A partir da Constituição de 1988, inicia-se o período de redemocratização no Brasil e na década de 1990 tem-se a elaboração de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – nº 9394/96, que lança possibilidades de avanços para a educação de modo geral, incluindo nesse documento a educação para a população rural, a exemplo do Art. 28, que descreve:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Adaptações para quem vive no meio rural a serem ofertadas pelo sistema de ensino, é uma garantia de oferta de direitos para as populações que residem em territórios campestinos - denominados de meio rural nesses documentos. Os três incisos trazem afirmações dessas adaptações nas escolas às necessidades e também aos interesses dos sujeitos do campo, tendo a escola autonomia para adequar o calendário às condições climáticas, bem como a sua “natureza do trabalho”.

Em consonância ao instituído em leis oficiais, como a Constituição de 1988, tem-se ainda na década de 1990 debates como o 1º Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que ocorreu em 1997 e, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que tem como objetivo a formação de estudantes do campo, que ficou inviabilizado de continuar suas atividades devido ao Decreto 10.252, publicado no Diário oficial, em 20 de fevereiro de 2020, pelo atual governo (BRASIL, 2020).

Esses e outros encontros foram organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que contou com o apoio de instituições, como a Universidade de Brasília (UnB), bem como debates apresentados em 1998, com a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (SANTOS, 2017). O MST, portanto, tem sido um dos movimentos mais representativos em termo de movimento social campestino que apoiou as discussões do que viria a se chamar Educação do Campo.

Assim, a década de 1990, a primeira e a segunda décadas dos anos 2000 até o ano de 2016 (ano em que ocorreu o golpe político contra o governo democrático da Presidenta Dilma Rousseff), foram décadas marcadas por debates, encontros e leis, como a já mencionada LDBN e, com essas, garantias de melhorias e direitos foram também destinados aos povos do campo, embora com tentativa de serem retirados, como o PRONERA; programas firmados, sobretudo, a partir da presença e protagonismo dos movimentos sociais nas lutas pelos direitos daqueles que habitam o território campestino.

Entre os debates, há aqueles que são travados/articulados nas redes sociais digitais pelo Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, que têm promovido diversos debates em defesa da educação do campo, com encontros virtuais desde ano de 2020, nos quais professores que são referência como pesquisadores da educação do campo foram convidados ao diálogo durante o primeiro ano de pandemia do novo Coronavírus. Esse espaço também foi palco para a publicação de uma nota em defesa ao PRONERA, ou seja, “em defesa do direito

da população camponesa à educação no seu local de trabalho”, além dos debates ocorridos uma vez por semana, no canal do *Youtube*.

Esse documento apresenta o trabalho realizado pelo Programa desde seu início, em 1998, a partir de mobilizações do MST, com cerca de 192 mil camponesas e camponeses alcançados desde a alfabetização, Ensino Fundamental até o Ensino Superior, o qual, de acordo com a nota do Fórum, começou a perder forças desde o golpe político de 2016, enfraquecendo ainda mais com o decreto publicado no Diário Oficial da União, em 21 de fevereiro de 2020, pelo atual governo, de maneira que:

Na reestruturação, o governo extingue a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, fica inviabilizada a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera, voltado para a formação de estudantes do campo. A medida é mais um ataque do Governo Bolsonaro aos movimentos populares e aos trabalhadores do campo (BRASIL DE FATO, 2020).

Com a extinção do Pronera, programa voltado à educação daqueles que residem e produzem no campo, a nota apresenta ser mais um ataque do governo a essa população. Acredita-se que, extinguindo a Coordenação pela Educação do Campo, parece não impossibilitar apenas o funcionamento de um programa, mas também tornar-se o início do encerramento de possibilidades de poder ter acesso a uma educação que se volta para o diálogo dos povos e territórios camponeses.

Com a descontinuidade de programas como o PRONERA, parece acentuar-se ainda mais o fato de que os sujeitos residentes no campo, para terem acesso ao direito de estudar, precisam se deslocar a longas distâncias para as cidades, em busca de educação, que é um direito subjetivo garantido pela Constituição Federal, em seu Art. 206, inciso I: *I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (BRASIL, 1988).

Esses mesmos sujeitos, que são sujeitos de direito à vida no campo, à escola, e à educação no e para o campo, onde não seja preciso recorrer a ofertas de uma educação de cunho assistencialista, essa que muitas vezes se começa pelo que é ofertado no currículo, elaborado em um único documento para contemplar a realidade urbana e a rural, ficando os camponeses à mercê, desassistidos do direito que lhes cabe de manifestar sua cultura e realidade, em detrimento de uma educação assistencialista e do que o agronegócio vem propondo, como suas máquinas cada vez mais tecnologizadas e os alimentos carregados de agrotóxicos.

Diante disso, com os direitos e garantias evidenciados na Lei maior, que é a Constituição de 1988, os camponeses que antes eram percebidos e tratados como aqueles que

deveriam ocupar um lugar subalternizado, passam a não ser mais vistos como sujeitos de favor, mas de direitos que, portanto, não mais receberão algo que foi preparado por quem reside nos centros urbanos.

Nesse viés, a educação do campo está pautada - do ponto de vista conceitual e legal - pela Constituição Federal de 1988, pela LDB (BRASIL, 1996), na qual está presente a garantia de uma formação que atenda às necessidades dos sujeitos do campo, conforme é também apresentado nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Portanto, traz entre outros aspectos a identidade desses sujeitos, que são os camponeses, agricultores, povos ribeirinhos, povos da floresta e os indígenas, sendo os mesmos diversos em termos de culturas, contextos e vivências.

Na perspectiva da educação do campo e do trabalho da escola em meio à pandemia, os professores têm sido autores do processo de ensino remoto, exercendo seu trabalho pedagógico, usando criatividade e força em meio ao caos, de modo que todos os dias buscaram diferentes formas de chamar a atenção dos estudantes, com materiais digitais ou impressos, na tentativa de serem os mais atrativos que pudessem, para que os estudantes se fizessem presentes nas aulas.

Como pesquisadora e docente na educação básica, tínhamos como realidade, no ensino remoto, o compromisso de preparar materiais didáticos impressos para os estudantes que não tinham acesso aos artefatos tecnológicos, buscando seguir o calendário pedagógico para entrega e devolução desses materiais, um trabalho que mesmo sendo realizado, em sua maioria, virtualizado, buscou resgatar a atenção dos estudantes, driblando barreiras diariamente. Sem querer romantizar a situação, posto que tem sido uma realidade, especialmente no âmbito da educação básica.

Contudo, compreende-se que o fato de os docentes possuírem artefatos tecnológicos não traz garantia para eles nem para os discentes em meio ao distanciamento, pois acreditamos que educar para e no campo vai muito além de internet e artefatos tecnológicos, embora estes tenham servido como aliados para quem tinha acesso no processo de ensino e aprendizagem ao modelo de educação em formato remoto.

Destarte, diante das lutas e conquistas travadas ao longo da história da educação do campo, acreditamos que o objetivo maior do docente que ingressa nesse tipo de escola seja, sobretudo, pautar o olhar para os estudantes como sujeitos de direitos, tendo em vista que a educação do campo é não é dada, mas conquistada, visto que o que se tem em termos de educação do campo é resultado de lutas e conquistas, como já evidenciado.

Em se tratando de busca por direitos, por uma contra hegemonia, Munarim (2014)

reflete que a partir da negação de igualdade de direitos, de sujeitos, de quem ele é, “surge a luta por uma educação de qualidade para os povos do campo”, é uma luta que abrange a coletividade de quem é e vive no campo, aqueles que sempre foram marginalizados, tratados como “sub cidadãos” (MUNARIN, 2014, p. 53).

Desse modo, diante de uma hegemonia para as escolas não funcionarem (reportando-se aqui ao histórico fechamento das escolas do campo), urge continuar criando a contra hegemonia para prosseguir com elas abertas, utilizando-se das leis, do conhecimento e até das tecnologias em favor da educação do e no campo, visto que os docentes são fundamentais no processo de ensino remoto, a opção que se tem até então é a de utilização de TDIC para continuar ensinando e aprendendo, porém, não o uso pelo uso, acredita-se que buscando-se resgatar o que é característico da realidade daqueles que vivem no e do campo, em favor do que se tem nesse espaço, sem querermos ser utópicos.

A presente pesquisa lança luz sobre a contradição aparente entre demandas e usos das TDIC, ao pensar a educação em que os sujeitos da escola do campo também façam parte de um projeto que valorize seu lugar de existência, com tudo o que eles têm em seu território, independentemente de qual tecnologia moderna esteja em voga nos centros urbanos, pois o objeto da educação do campo “[...] é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2009, p. 39). Realidade que, para ser levada em conta, conforme a pesquisadora, parece ainda precisar de ajustes no currículo de alguns municípios, que ainda não tem como foco os protagonistas, que são os trabalhadores que residem no campo e no trabalho do e para esse espaço. Conforme a mesma, falar em educação para o campo e não só do campo, é falar sobre identidade e do fortalecimento das especificidades.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em 2002, defendem em seu parágrafo único que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Tratando-se da identidade da escola do campo, ao considerar os saberes dos povos camponeses e a relação com a história de vida dos educandos, ancorando-se nos saberes produzidos nos seus lugares de existência, destacamos também que o fechamento da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, impede a visibilidade, discussões e continuidades de projetos de vida, visto que com seu encerramento, visa reforçar projetos como aqueles que “são medidas para destruir forças produtivas e assegurará nas condições de (re)produção do capital” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 87).

Com base em tais discussões, buscamos ancorar-nos nas bases teóricas, entre elas, como supracitada, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em abril de 2002, em consonância com o conjunto de leis que regem a educação. Tratando-se do que apresentam as diretrizes operacionais, se formos comparar com a realidade de muitas escolas do campo, parece ainda que há um caminho longo a percorrer quanto à valorização dos espaços, das realidades, identidades dos estudantes e também dos professores, estes que são fundamentais para a construção de aprendizagens.

E quanto à construção das memórias coletivas, o que abrange neste caso, a presença e trabalho dos movimentos sociais, esses que têm travado lutas resistindo às tentativas de desmontes das escolas do campo, com debates sobre e contra o agronegócio, lutas em favor do direito das famílias a terras, entre outros.

No tocante à pandemia, quando o ano de 2020 foi totalmente afetado com modelos de aulas remotas, têm-se nas Diretrizes para a educação do campo, no Art. 7º, em seu primeiro inciso que: “§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.” Esse foi um ponto que, no contato com os docentes deste estudo, eles não mencionaram se o calendário escolar foi adaptado, ainda que muitos estudantes não possuam acesso a artefatos das tecnologias para realização das atividades escolares.

Com base nas supracitadas orientações das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, o grupo de pesquisa denominado: Desenvolvimento Educacional de Multimídias Sustentáveis - DEMULTS, traz experiências de desenvolvimento de artefatos digitais educacionais por estudantes que residem no campo, experiências que vêm convergir com a ideia tratada aqui de valorização de quem está no campo, de ouvir as vozes dos sujeitos que educam (PERES et al., 2020).

Esse grupo apresenta uma metodologia em um de seus projetos, na qual os indivíduos trabalham numa perspectiva “direcionada ao desenvolvimento de artefatos digitais educacionais com a participação de educandos” do campo onde foi realizado, demonstrando que o trabalho tem um olhar voltado a quem vive no campo, de modo que os educandos são sujeitos ativos no processo de construção de artefatos digitais, como propõe a pesquisa-ação

intitulada: “Desenvolvimento de artefatos digitais por estudantes na educação do campo: uma pesquisa-ação em comunidades de prática” (PERES et al., 2020).

O exemplo exposto mostra possibilidades de uma educação a partir da realidade dos educandos, uma educação e preocupação dos professores em partir do que os sujeitos são/estão imersos, consagrando-se, pois, como elemento convergente com a função social da escola do campo, debatida por Caldart (2020, p. 1):

No campo, há ricos processos de reconstituição ou restauração da função social da escola pública nos territórios camponeses que se movem centralmente pelo trabalho vivo de restauração da função social e ambiental da terra, confrontando o modelo igualmente insano de agricultura imposto à sociedade pelo mesmo “caminho usual dos negócios”.

Vem-nos à mente a seguinte frase de Paulo Freire (1979, p. 86): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Compreende-se que existe uma consonância entre o que o DEMULTS realiza, o qual busca trabalhar a partir da realidade de quem vive no campo, comungando com a discussão de que “no campo há ricos processos de reconstituição ou restauração da função social da escola pública do campo, que podem esbarrar projetos do que ela chama de “caminhos dos negócios”” (CALDART, 2020, p. 1).

Mais uma vez registramos que a educação do campo nasceu das lutas dos trabalhadores, especificamente dos trabalhadores do campo, com forte destaque para os Movimentos dos Trabalhadores sem Terra – MST, que em seus assentamentos compreenderam a necessidade de lutar por escolas para educação dos seus filhos; e demais lutas as quais têm resultado em conquistas e também em reivindicações de escolas e educação que possam atender as pessoas residentes nas zonas rurais/campo, em especial nos assentamentos do MST.

Sobre a perspectiva das reivindicações do MST, Silva (2020, p. 3) ressalta que “nos processos de luta pela terra e de vida digna nos assentamentos reivindicaram o direito à educação”. Como anteriormente destacado, os debates e lutas para e sobre a educação do campo têm ganhado força principalmente desde o ano de 1997, com a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária – ENERA, e o segundo em 2015, além das duas Conferências Nacionais de Educação do Campo – CNEC, que foi realizado em 1998 e 2004.

Seguidos a esses eventos, ganharam destaque também os Fóruns Nacionais de Educação do Campo, com seu início em 2010 e prosseguidos em 2012, 2013, 2014, 2015,

2017, 2018, 2019 e 2020, esse último com encontros totalmente *on-line* pelo seu canal no *Youtube* (TVFONEC), com abertura em 13 de agosto com palestra feita pelo professor e pesquisador Miguel Arroyo, a qual teve como tema: “Educação do campo e os sujeitos coletivos de direitos”.

Os debates travados nesses encontros são sempre em prol da educação para e com os sujeitos habitantes do campo, bem como são enfatizadas as históricas lutas dos povos camponeses e as reivindicações políticas para tentar manter o que já foi conquistado por direito ao longo dos anos. Inclusive, durante a pandemia, esses debates através das redes sociais digitais fizeram com que se mantivessem ativos. Como nossa pesquisa se direciona aos docentes, acreditamos que trazer algumas perspectivas teóricas da prática docente sob as lentes de pesquisadoras como Franco (2012), proporciona melhor compreensão ao que propõe nosso trabalho, no sentido que a mesma apresenta o seguinte:

[...] a ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática (FRANCO, 2012, p. 187).

Essa perspectiva reforça a ideia do que tentamos apresentar até aqui, no sentido de que concordamos que ensinar é prática social, a qual é envolvida por relações entre aquele que se destina a ensinar enquanto docente, o estudante, a escola, a comunidade, esses que têm como influenciadores os contextos dos quais fazem parte. Munido das concepções de mundo, existencial e da vida dos sujeitos, o *fazer* docente se *faz*.

Ensinar está pautado, portanto, em um conjunto articulado, no qual a prática docente é permeada, sobretudo, por relações e articulações entre os sujeitos, as instituições e os contextos. Na mesma obra, a pesquisadora ainda apresenta que as concepções de mundo não se apartam, mas garantem que sejam formadas, informadas e transformadas pelo fazer docente. Nessa lógica, tecemos o olhar também a partir do que Freire diz sobre a compreensão da educação como prática social, esta que, de acordo com Petroni e Souza (2009, p. 354), “[...] tem como fim último promover o desenvolvimento humano (...)”. Educação como prática social mostra a finalidade do desenvolvimento humano e pode ser associada à seguinte reflexão:

Há ainda uma motivação para resistir à fragmentação em que se estruturam os currículos de educação básica e de formação, quando pensamos a

educação do campo e a formação de seus profissionais: o campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, na qual cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social (ARROYO, 2012, p. 366).

Esse pesquisador vem refletir sobre a “formação plural para funções plurais”, no sentido de que o docente atuante na educação do campo vai se deparar com realidades específicas daquele lugar. Não há fragmentação nas vivências no campo, de modo que o pesquisador defende que não há porque fragmentar a formação docente ou estratificar o currículo, se a vida não é dividida por etapas, por disciplinas e nem é fragmentada. A vida acontece ali mesmo com todas as especificidades dos contextos e sujeitos.

A seção seguinte apresenta algumas reflexões sobre prática educativa e a possível relação com a educação do campo. Buscamos, nessa perspectiva, contemplar nossos objetivos, traçando um diálogo com nosso objeto de estudo.

3. 2 DAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO

A educação do campo tem seu nascimento a partir das lutas dos movimentos sociais e garantias respaldadas por leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como contextualizamos na seção anterior. Já a função social da escola do campo perpassa, entre outras discussões, pela garantia de acesso dos camponeses “à escola pública em seus próprios territórios” (CALDART, 2020).

Em se tratando da conjuntura atual, em que há a disseminação de TDIC em várias instâncias de socialização, permeando o cotidiano de sujeitos em diversas realidades e condições de existência, é importante a atenção para as discrepâncias sociais e desigualdades nas formas de uso de artefatos digitais também por sujeitos que lecionam em escolas do campo.

Nas reflexões sobre o uso das tecnologias digitais nessas escolas, em sua tese de doutorado, Munarin (2014, p. 79) declara que “não é o uso de tecnologias que vai garantir tornar as aulas mais interessantes, se a metodologia se mantiver a mesma”. A autora se refere ao uso das tecnologias em seu modo conservador, de modo a usá-la para continuar com uma metodologia antes já utilizada, reforçando o seguinte:

Daí a importância de pensar em uma *mídia-educação do campo*, numa perspectiva de democratização e apropriação das novas tecnologias que não destitua a escola de seu território e de suas reivindicações, que articule a importância de legitimar o campo e seus sujeitos, suas lutas e seus saberes (MUNARIN, 2014, p. 80).

Nesse ponto de vista, compreendemos que as tecnologias podem ser utilizadas em favor daqueles sujeitos que são/estão do/no campo, com todas as especificidades e necessidades, de modo a fazer uso delas também para lutar por garantia de direito, não como algo para reforçar demandas mercadológicas, como é refletido por Caldart (2012, p. 260), que enfatiza o seguinte:

Mas quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Dessa forma, compreendemos que o campo compõe um conjunto de trabalhadores, onde cada um possui suas caracterizações. Assim, entre o trato requerido pela educação do campo que pressupõe “adoção de pedagogias outras”, sugere-se o rompimento de mecanismos de subalternização, de modo que “possam ser restabelecidos os direitos às suas especificidades sem que isso descaracterize ou homogeneize suas diferenças” (TORRES, 2013, p. 229).

Em uma pesquisa realizada no final do primeiro semestre de 2020, em meio a pandemia, constatou-se que computadores e smartphones atravessam quase todos os lares do país. De acordo com essa pesquisa, realizada em junho daquele ano, há cerca de “1,6 dispositivos portáteis por habitantes”. Porém, na circunstância da pandemia da Covid- 19, mais do que nunca, percebe-se que há muitas escolas, docentes e estudantes que não possuem ou possuíam acesso, como mostra a pesquisa, especialmente nas famílias de baixa renda, realidade essa que se percebe não somente na área urbana, mas também na rural (FGV; EAESP, 2020).

Convém reforçarmos que para os profissionais da educação, não se teve como fugir da adesão ao uso das TDIC diante do isolamento físico/social, com as escolas fechadas e estudantes distantes. Mesmo sabendo que, de modo geral, as tecnologias pouco dialogam com as realidades de quem vive no e do campo, no sentido que pessoas que moram em espaços campesinos tendem a utilizar as TDIC menos do que quem reside em áreas urbanas, todavia, foi necessário adquirir artefatos como celulares e computadores, para tentar o mínimo dar continuidade ao trabalho pedagógico.

Diante do exposto, refletimos sobre as práticas educativas de docentes que possam lecionar em escolas do campo e o que tais práticas reverberam quando se pensa nos sentidos e significados que são dados. Dessa forma, tem-se que:

Para que se construam práticas educativas que atendam às especificidades tão dinâmicas, como é o caso da Educação do Campo, há que se fomentar, progressivamente, espaços de diálogo horizontalizado, como forma de compreensão, questionamento e superação dos mecanismos de silenciamento e de subalternização disseminados pelo processo de escolarização formal [...] (CANDAU; RUSSO, 2010; SARTORELLO, 2007; WALSH, 2007, 2008, 2010) (TORRES, 2013, p. 230).

Dessa forma, compreendemos que as práticas educativas que podem ser construídas no âmbito da educação do campo, que tem uma realidade diversa, requer que sejam práticas que contemplem sua diversidade com diálogos que busquem superar dicotomias, mas também de compreensão e questionamento, que não tenham como objetivo o silenciamento e subalternização dos povos do campo.

Lembramos da aprofundada reflexão de Marilena Chauí (2016) contra a “universidade operacional” e a servidão voluntária, que é desenvolvida nas instituições de educação superior. A autora expõe que o trabalho docente atual está se pautando na ocupação “técnica” de seus docentes e que, por vezes, “curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho do conhecimento”. A pandemia, da qual ainda não saímos, nos faz recordar das exigências aos docentes para o desenvolvimento/continuidade do trabalho pedagógico, em que muitos desses profissionais foram colocados para trabalhar de forma a levar aos estudantes materiais prontos e de “fácil leitura”, impressos ou virtualizados, pois importava que se levasse conteúdos a eles. Sobre esse momento de precarização do trabalho docente atual, a escritora e filósofa brasileira chama a atenção que:

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs ou diretamente virtuais, graças às tecnologias eletrônicas (CHAUI, 2016).

Nessa lógica, a docência é compreendida como uma profissão que transmite o que está pronto em manuais de fácil compreensão ao discente e de preferência que contenha ilustrações ou qualquer outra facilidade que as tecnologias possam possibilitar. As práticas educativas dos docentes, no modelo de aula remota, que aconteceram por via do uso das TDIC de modo rápido e “impositivo”, reflete o que a escritora e filósofa adverte sobre o ensino ser pautado na transmissão de conteúdos que são entregues previamente aos docentes e precisam ser cumpridos dentro dos prazos dos semestres letivos.

No capítulo seguinte, apresentamos uma discussão concernente à abordagem histórico-cultural, na qual fazemos a relação de sentido e significado entre Bakhtin, Vigotski e seus colaboradores, Leontiev e Luria.

4 ABORDAGEM HISTÓRICO - CULTURAL E A RELAÇÃO DE SENTIDO E SIGNIFICADO EM VIGOTSKI E BAKHTIN

Reconhecer a constituição social da mente e a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano nos aproxima de uma abordagem em psicologia, que tem como base a teoria histórico-cultural. Essa abordagem se originou a partir da disseminação das ideias propagadas por seu principal representante, Lev Semenovitch Vigotski, e seus colaboradores, Leontiev e Luria na antiga União Soviética, no período posterior à Revolução Russa de 1917, com forte destaque para as produções compreendidas no período entre 1924 a

1934, ano da morte de Vigotski (VAN DER VEER; VALSINER, 2013).

Nesta seção serão abordadas algumas ideias da perspectiva histórico-cultural, que favorecem o conceito de TDIC apresentado neste trabalho, como artefato cultural desenvolvido pela humanidade, que permite uma relação mediada dos sujeitos com os outros e com o mundo. Os artefatos culturais, como as TDIC, são carregados de significados compartilhados socialmente, para os quais e com os quais os sujeitos produzem sentido para suas histórias, em contornos situados de existência.

Com base nos conceitos apresentados por Vigotski (2007) e colaboradores, a mente se forma por meio de uma série de processos durante o desenvolvimento dos indivíduos. A formação da mente se dá na e pela interação/integração com o social e as relações que permeiam esse meio e ainda com artefatos. É a partir da combinação com os instrumentos e signos, artefatos culturais, que o indivíduo vai internalizando significados, na relação com esses mediadores, criados/produzidos ao longo da história. Tais artefatos, no curso da história da humanidade, contribuíram e contribuem para a formação dos indivíduos em contextos com outros sociais que vão, assim, constituindo-se enquanto humanos, em um processo de humanização.

Dito de outra maneira, a mente é constituída pela motivação do sujeito, cooperação, socialização e interação com artefatos da cultura, pela relação com pares, pelo uso de instrumentos e signos e, portanto, desenvolve-se em um processo integrado de tais elementos na constituição do ser humano. Pode ser compreendida ainda como uma organização do pensamento e da linguagem, ambos os fenômenos articulados.

Concordamos com Luria (2010) ao apresentar que: “o desenvolvimento mental da criança” acontece por meio de uma relação dialógica com os adultos e outros sociais, e não somente por meio da “realidade objetiva”, na qual ela possa estar inserida. A linguagem é o principal meio de comunicação, visto que para se comunicar, o indivíduo se utiliza desse mecanismo e, com isso, organiza e estrutura o “processo psicológico” (LURIA, 2010, p. 197). Logo, depreende-se a multifuncionalidade linguística, que promove à linguagem um status funcional, não somente de comunicação, mas também de mediação na organização e estruturação dos processos psicológicos.

Como o desenvolvimento do indivíduo, segundo Vigotski (2007), ocorre antes do processo de aprendizado formal/escolar, ele adentra à escola não como uma *tábula rasa*⁸, mas munido de processos mentais e motores em desenvolvimento, o que nos faz pensar no papel

⁸Ideia apresentada por John Locke, em que designa os indivíduos como seres que nascem vazios e, portanto, passam a adquirir conhecimentos somente durante/após aquisição de experiências.

da prática dos docentes, de trabalhar o aprendizado de forma integrada à bagagem cultural que os sujeitos carregam (LOCKE apud CHAUI, p. 1996, p. 95). Assim, há processos do desenvolvimento dos indivíduos os quais independem do contato primeiro com a escola, visto o que Vigotski (2007, p. 88) revela:

Em estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influência do aprendizado escolar.

Por ser a família o primeiro ciclo social do indivíduo, logo se constitui como primeiro espaço social de aprendizagem, dessa forma, esse indivíduo não tem influência primeiramente e/ou diretamente da escola para que aconteça o desenvolvimento dos processos de “dedução, compreensão, evolução das noções de mundo (...)”, assim como os demais processos exibidos e, portanto, leva-nos à compreensão de que esse indivíduo chega até a escola munido desses elementos e processos e os docentes têm a possibilidade de relacionar-se com eles para desenvolver habilidades outras, que possam estar atreladas a esses processos, mas somente em um nível potencial.

Um aspecto enfatizado por Leontiev (2004) sobre “o desenvolvimento intelectual da criança enquanto processo de formação de ações mentais” é a apropriação da linguagem como sendo “a condição mais importante” do desenvolvimento mental. O que se entende como principal é a aquisição da linguagem para o desenvolvimento mental do indivíduo, para que possa ter acesso e interagir nos conteúdos da cultura, construídos historicamente. O papel dos outros sociais, entre eles as/os docentes que ocupam intencionalmente o espaço escolar, com fins pedagógicos, são fundamentais no processo.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, em Vigotski (2007), que é uma das aplicações mais claras da abordagem histórico-cultural à educação, implica que na interação com pares interacionais, ou outras crianças, ou adultos na cultura, o espaço simbólico, intersubjetivo por excelência, que emerge da interação, possibilita que aspectos do desenvolvimento que se apresentam em potencial, mas ainda como “brotos”, se tornem reais, frutos da aprendizagem.

O psicólogo e pensador conceitua três elementos importantes sobre desenvolvimento, entre os quais a Zona de Desenvolvimento Real, que é o que o indivíduo consegue fazer sozinho, a Zona de Desenvolvimento Potencial, que é o que o indivíduo consegue fazer com

ajuda de outros mais capazes, enquanto que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre ambas. O que no momento pode ser a ZDP, com a aquisição da aprendizagem do indivíduo pela ajuda de alguém mais experiente, pode se tornar com tal aquisição da aprendizagem, a zona de desenvolvimento real, que implica em o indivíduo conseguir realizar determinada tarefa sem ajuda de outros.

Assim, a ZDP refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento do indivíduo é, sobretudo, anterior a sua inserção na escola, como também já mencionado.

Problematizando essa discussão sobre o conceito de ZDP, a interpretação de Zoia Prestes (2010) parece fundamental para as relações com a educação do campo, uma vez que promove o conceito à qualidade de uma Zona de Desenvolvimento *Iminente*, para enfatizar processos que estão na iminência de acontecer, mas que não têm um fim específico para o qual migraram e se desenvolveriam. Não haveria um fim último para o qual o desenvolvimento das funções psicológicas se encaminharia em potencial, pois depende da qualidade das interações e dos espaços simbólicos construídos intersubjetivamente.

Isso destaca o lugar que o indivíduo está inserido e o quanto essas interações influenciam seu modo de pensar, bem como a cultura a que faz parte, gênero, cor, classe, escolarização dos pais e de outros sociais na cultura. Luria (2010) aponta um relato de uma pesquisa feita com cinco categorias de camponeses, entre os quais a maioria eram analfabetos e uma pequena parcela tinha sido somente alfabetizada.

Citando Durkheim, Luria (2010, p. 40) diz que “a mente origina-se na sociedade”. Defende ainda que “Rivers sugeriu que os povos que vivem em condições primitivas pensam de acordo com a mesma lógica que nós empregamos” (LURIA, 2010, p. 40). Dessa forma, compreendemos que o contexto contribui para o desenvolvimento do indivíduo.

O objetivo para a realização daquela pesquisa com os cinco grupos de camponeses de vilas remotas na antiga União Soviética, em pesquisas na Ásia central, era identificar caracterizações e aspectos psicológicos através da comunicação desses grupos. Assim:

Esperávamos também descobrir que os requisitos de comunicação das pessoas que se dedicam à agricultura coletivizada de maneira planejada tivessem um impacto em sua forma de pensar. Além disso, admitíamos poder observar as mudanças causadas pelo realinhamento cultural e sócio-econômico por meio de uma comparação dos processos mentais desses grupos (LURIA, 2010, p. 43).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o lugar e a cultura dos indivíduos são possibilitadores de conhecimento. A pesquisa citada aponta que os indivíduos daquela vila, alguns nem eram alfabetizados, pensam como qualquer indivíduo que habite em lugares mais desenvolvidos, ainda que o pensamento não ocorra de forma tão organizada, como pode ser visto no exemplo a seguir. Ou seja, nos desenvolvemos no meio em que vivemos e, de acordo com aquela pesquisa, é destacado que os sujeitos pesquisados “percebiam as figuras como semelhantes aos objetos de seu ambiente e classificavam-nas de acordo com essa percepção” (LURIA et al., 2010, p. 46).

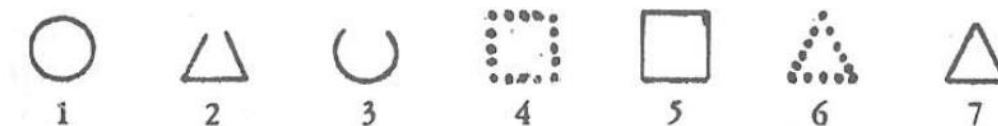
Chamamos a atenção para o nosso contexto de pesquisa, o campo e o papel dos docentes nas interações promovidas nos espaços da educação formal. O ambiente do campo é, por si só, lugar de culturas distintas, cada sítio, comunidade apresenta/representa sua cultura. Nesse contexto, Kraus (2015, p. 26) evidencia que:

A educação contextualizada nas escolas do Semiárido brasileiro prevê uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, à cultura, à identidade e à especificidade do lugar, estimulando um processo de desconstrução de estereótipos e de construção de um novo olhar sobre o Semiárido. Trata-se de um processo de ressignificação e reorganização socioespacial.

Diante disso, refletimos o papel docente enquanto profissional que pode amplificar as percepções culturais daqueles que habitam o campo e suas escolas, os discentes. Pois, com a pandemia e consequentemente o isolamento social, tivemos mais certeza ainda do papel docente e sua capacidade de ressignificar espaços como os escolares e, sobretudo os do campo, mesmo à distância.

A seguir, está representado o modelo das figuras as quais o psicólogo visava identificar as formas de percepção de cada sujeito da sua pesquisa, tendo como base para a compreensão, a cultura que os camponeses participantes pertenciam. Para tanto, foram apresentadas as seguintes figuras geométricas e dadas as respostas às significações das figuras por mulheres analfabetas, como pode ser visto na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Representação de nomes de objetos do cotidiano de mulheres camponesas



Uma lista típica de nomes dados por mulheres analfabetas vivendo em vilas remotas foi a seguinte:

- | | | |
|-----------------|--------------------|-----------------|
| 1. um prato | 4. contas de vidro | 7. um paneleiro |
| 2. uma tenda | 5. um espelho | |
| 3. um bracelete | 6. um relógio | |

Fonte: (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Diante do quadro das figuras apresentadas, os sujeitos da pesquisa têm percepções dos artefatos evidenciados conforme os elementos de suas culturas, associando-os e classificando conforme o ambiente de significados compartilhados em que viviam (LURIA et al., 1988, p. 46). Entendemos as fortes conexões entre as ideias de Vigotski e as propostas de educação do campo, uma vez que os significados compartilhados nos contextos do campo, os saberes desenvolvidos com base nos cotidianos desses sujeitos são base potencial de desenvolvimento de funções que se encontram em processo, mas ainda não tornadas reais.

Na presente pesquisa, focalizamos em enunciados de professores, pares interacionais adultos, sobre suas ações educativas e os processos de ensino e aprendizagem com os educandos, mediados por artefatos digitais que, durante a pandemia, de algum modo foram convocados aos cenários de educação do campo. Supomos que os enunciados dos docentes carregam sentidos e significados e apontam para aspectos fundamentais da forma como resolvem problemas pedagógicos, no período de ensino remoto a que foram submetidos.

A seção 3.1, a seguir, traz discussão sobre os conceitos de sentido e significado, como forma de entrelaçar pontos que acreditamos serem fundamentais ao tema abordado nos objetivos deste trabalho de pesquisa.

4.1 DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS: COMPREENSÃO SOBRE OS TERMOS EM VIGOTSKI

Esta seção apresenta uma breve reflexão da conceituação dos termos sentido e significado, os quais acreditamos serem caros à proposta tecida neste trabalho de pesquisa, considerando os principais aspectos abordados sobre a utilização de TDIC por docentes nas escolas do campo e a pandemia da Covid-19, que trouxe a esses profissionais incontáveis desafios para os momentos de aulas remotas.

Nossa pretensão com a presente abordagem comunga com o que Cereja (2020) apresenta no último capítulo do livro *Bakhtin Conceitos-chaves* sobre “Significação e Tema”, ao registrar, já no início do capítulo, que “a significação é um dos problemas mais complexos para Bakhtin/Voloshinov na Linguística” (BRAIT, 2020, p. 201). Pensar os conceitos sobre sentido de forma detalhada é umas das pretensões que, assim como o autor, nos colocamos a realizar, visto que o mesmo aponta não somente o “sentido do signo”, mas sobretudo o sentido ideológico de um signo, o que ele representa, qual o sentido presente neste, destacando nesse ponto “o domínio do discurso, o domínio da vida” sobre tal signo.

Visamos, nessa perspectiva, com esse subeixo e sob as lentes teóricas dos autores aqui enfatizados, discutir o sentido sobre a utilização de TDIC em contextos de aulas remotas em escolas do campo durante a pandemia da Covid-19 por docentes, que se encontravam no cenário de isolamento físico/social e de aprendizagem e manuseio de aparatos nunca antes trabalhados de tal forma.

O significado e o sentido sobre TDIC para docentes na ministração de aulas remotas em um contexto situado, no caso, as escolas do campo, leva-nos a refletir sobre o que o autor aborda de a palavra não ser individual e nela reunir vozes “de todos aqueles que a utilizam” e é por meio dela, do uso da palavra que buscamos ouvir as vozes dos docentes e do sentido que eles podem apresentar sobre TDIC nesses contextos de práticas sociais.

Para Costa e Ferreira (2010), a partir de Vigotski, a linguagem é o meio pelo qual o indivíduo atribui significados aos signos e eventos presentes no meio em que vive. A interação entre pensamento e linguagem faz com que esse indivíduo torne-se ser histórico e cultural. O meio, portanto, é constituído de significados culturais e o ser humano “movimenta-se entre linguagens”. As autoras declaram que os significados culturais estão presentes no ambiente por meio de mediações. Dessa forma, as TDIC seriam mediadas pelos docentes que a elas dão significados.

Para Vigotski (1989), há uma estreita relação entre pensamento e linguagem, chegando a uma mistura entre os dois, ficando difícil saber/distinguir se o significado de uma palavra se trata de um fenômeno da fala propriamente dita ou do pensamento. Para ele, a fala necessita dessa relação com o fenômeno do pensamento. O mesmo expõe que:

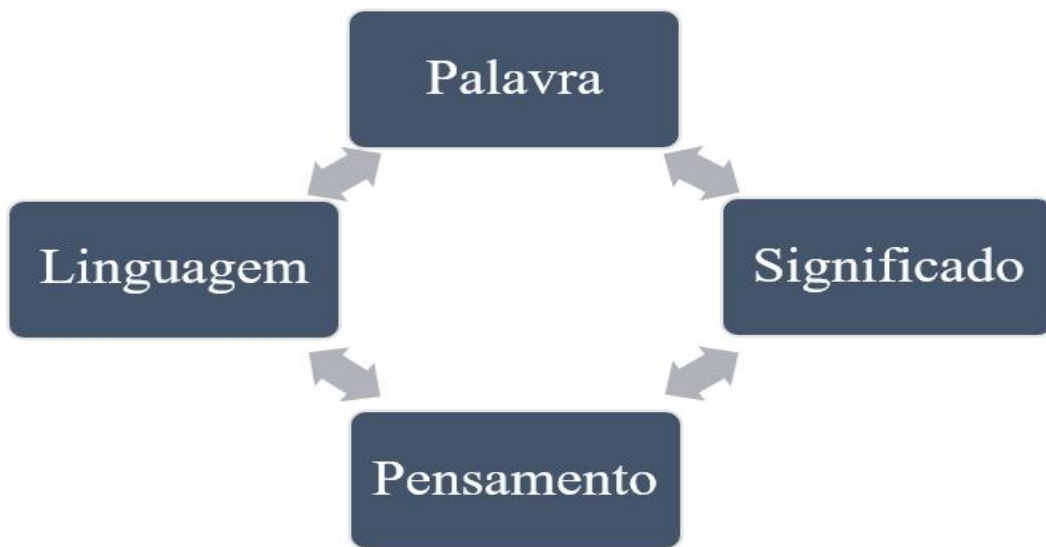
O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 1993, p. 104).

Para existir a palavra é indispensável, portanto, que haja o significado, de modo que sem este “uma palavra sem significado é um som vazio”. Dito de outra maneira, para Vigotski (1993), o componente indispensável da palavra é o significado, considerando tal significado como um fenômeno do pensamento. Consoante a isso, tem-se que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 1934/2001b, p. 465).

O sentido e o significado se complementam, porém o sentido sendo a soma de todos os fatos psicológicos, reúne as vivências dos sujeitos para algo fazer/dar fundamento, enquanto o significado é algo mais global, representa algo exato. A seguir, apresentamos um simples esquema das “palavras-chave”, dos conceitos tratados pelo psicólogo e pensador. Este que vem tratar da relação entre **palavra** e **significado** na constituição do **pensamento** e da **linguagem**. Costa e Ferreira (2010) escrevem que o movimento que se faz do pensamento até a palavra “passa pelo significado” e é esse movimento considerado um ato intelectual. A seguir, apresentamos uma simples representação dessas palavras, porém, não é nossa intenção representá-las como uma análise psicológica, mas apresentamos apenas como interpretação/representação de tais termos em forma de imagem (figura 2).

Figura 2 - Da relação entre palavra, significado, pensamento e linguagem



Fonte: A Autora (2022).

Nas perspectivas epistemológicas apresentadas por Costa e Ferreira (2010), sobre significado e sentido, em que o primeiro seria “a estabilização por um determinado grupo”, trazemos como exemplo o dicionário, que dispõe os significados das palavras, enquanto o sentido perpassa pela realidade do sujeito, por suas experiências.

As autoras afirmam não haver “uma relação fixa entre palavra e significados, esta relação depende do contexto sociocultural”. Ou seja, o pensamento expresso por meio das palavras e seus significados podem não serem fixos, mudando conforme a dinamicidade dos acontecimentos e do pensamento sobre esses acontecimentos e/ou sobre o pensamento. Quanto ao sentido, “pode-se entender por sentido aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Estando a conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam” (COSTA; FERREIRA, 2010, p. 215).

Assim, enquanto o significado pode se configurar como algo mais estabilizado e exato, o sentido pode ser compreendido como “concordância sobre algo”, além de ter a marca do sujeito, conforme já exposto nesse texto. As pessoas podem dar sentido ao que dialogam e à medida que dialogam, a depender do contexto, interlocutores e situações, as autoras apontam que o sentido mudará. Segundo Vigotski (1996), “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido”. Dessa forma, o contexto e o momento contribuem para dar o sentido a algo que está sendo vivido/vivenciado naquele determinado momento.

Podemos tomar a título de exemplo a palavra *tecnologia*, podendo esta apresentar um sentido para uma determinada pessoa ou grupo de pessoas, em um determinado momento e/ou

contexto de suas vidas, porém, seu significado não muda. O sentido pode mudar, porém “o significado permanece estável” (VIGOTSKI, 1996).

O sub-eixo a seguir apresenta uma breve discussão sobre a Análise Dialógica do Discurso - ADD, enunciado, dialogismo e polifonia, evidenciando pontos que consideramos relevantes quando se trata do trabalho docente, especialmente nas escolas do campo em tempos de pandemia e aulas remotas com TDIC.

4.2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: CARACTERIZANDO ENUNCIADO, DIALOGISMO E POLIFONIA

Nesta seção são apresentadas as caracterizações de enunciado, dialogismo e polifonia a partir de Mikhail Bakhtin (2006), que revela, entre outros elementos, que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois reagimos a ela quando a mesma faz sentido numa representação ideológica referente a algo que perpassa a vida ou nossas ideologias. Entendemos que as ideias são amparadas em diretrizes que também fundamentam a abordagem histórico-cultural, principalmente na ênfase atribuída aos aspectos sociais na constituição subjetiva.

O filósofo e pensador russo apresenta que o uso prático da língua não se separa de questões cotidianas ou conteúdos ideológicos. Ou seja, não há como separar os posicionamentos ideológicos quando usamos a língua, por esta ser carregada daquilo que nos representa, e isso se manifesta no que o sujeito diz, em como age ou pensa (BAKHTIN, 2006).

Sobre enunciado, este pode ser compreendido como sendo parte de um discurso, seja oral ou escrito, uma “unidade comunicativa”. A enunciação é compreendida como parte de um processo comunicativo: “toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas (BAKHTIN, 2006, p. 16-17)”. Isso vale também, em sentido mais amplo, para as produções da fala, os arranjos falados onde se dão essas enunciações. Dessa forma, a enunciação pode ser compreendida enquanto processo de comunicação, tanto em textos escritos quanto falados, sendo um elemento do diálogo. Assim:

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um horizonte social. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Como apresentado e corroborando com Bakhtin (2006), sendo a enunciação de natureza ideológica, enquanto o locutor parte de um contexto, ele exprime suas ideias, a partir de algo que acredita, atestando posicionamentos autorais. A enunciação é usada pelo locutor, que se deixa manifestar, a partir do seu discurso, a si mesmo ou ao social, apresentando suas ideologias. Ou seja, a enunciação é social, justamente pelo locutor ser também dessa natureza constituído, conforme apresentado.

Sendo a enunciação social, emerge da interação aspectos de base ideológica, constituintes do locutor. Portanto, enunciações não existem em um vácuo, sem o social, melhor dizendo, a enunciação é expressão ideológica do locutor e não acontece fora de um contexto social. Dessa forma, depreende-se que para existir a enunciação, existirá sempre um contexto, tendo em vista que cada locutor tem um horizonte social, uma perspectiva que vai expressar a um interlocutor aspectos de si mesmo e de seu mundo, ou como explicita Bakhtin (1979):

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, [1979]; 2003, p. 326).

Sendo a língua um instrumento de comunicação, a linguagem emerge a partir da interação dos interlocutores, sendo responsável pela construção dos discursos dos sujeitos, que produzem o texto escrito ou oral. Os enunciados acontecem no jogo entre enunciações concretas, no ouvir, mas também no reproduzir o que se ouve, tornando-se elos no processo comunicativo entre as pessoas as quais convivemos. Como aponta o teórico, partimos sempre de algo anteriormente posto e antecipamos, em pressuposições de alcances discursivos, o que completa o jogo dialógico na cadeia enunciativa.

Citando Bakhtin (2010 [1979]), Pires, Knoll e Cabral (2016) destacam, quanto ao dialogismo, que “a palavra do outro nos traz ao mundo exterior”, de maneira que a palavra ou discurso os quais possamos expressar, não são nossos, mas fundamentada em outro discurso “nas palavras dos outros”, o que nos leva a compreender o mundo, o que nos acontece, ou seja, tomamos consciência de algo com base no que o outro expressa, sendo pelo falar e/ou ouvir do outro que conseguimos construir um sentido daquilo que é dito. Nessa direção, as aproximações entre o círculo de Bakhtin e a escola de Vigotski, na psicologia, são convergentes. Para ambas as abordagens, o eu é eminentemente constituído de outros sociais.

Refletimos assim sobre a palavra, seus significados e sentidos. Desse modo, acrescenta-se que na palavra há “*duas faces*”, de maneira que ela procede de alguém como também se dirige a alguém. A palavra é nesse sentido, produto da interação de quem fala (locutor) e de quem ouve (interlocutor). Assim:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, [1977], 2004, p. 113).

A palavra pertence a quem expressa e a quem ouve, por isso, “território comum do locutor e interlocutor”. No fazer uso da palavra, ela define quem somos, diferencia-nos em relação aos outros e é pelo seu uso que o locutor passa e se conhecer. Pelo uso da palavra, o sujeito é moldado em uma relação coletiva entre si e a alteridade, de maneira que se torna uma ponte para o interlocutor:

Quando reproduzimos o discurso do outro, nele podemos captar uma dupla expressão: a original, do outro, e a expressão atualizada, introduzida por nós no enunciado do qual vai fazer parte. Assim, não só ao locutor cabem os direitos sobre as palavras, mas também ao ouvinte e a todos cujas vozes são ouvidas naquele discurso (PIRES; KNOLL; CABRAL, 2016, p. 122).

Voltando-se o olhar às relações dialógicas, as quais entendemos que podem acontecer por meio do oral ou escrito, pode-se discorrer sobre o que Peres (2007) escreve que: “no diálogo, *eu* e *tu* se alternam e se complementam nos movimentos da enunciação. O sujeito da enunciação, no ato individual de enunciar, é pronunciado e designa um *tu*” (PERES, 2007, p. 54). Considerando nosso estudo, corroborando com a autora quando escreve que “o sujeito bakhtiniano nunca é visto sozinho ou completo, só existe dialogicamente em relação a todos e a tudo que não é *eu* (tudo o que é outro - outro social ou outro eu)”, para haver uma completude do sujeito, carece da relação de diálogo, essa que só existe nessa relação eu-outro (PERES, 2007, p. 55).

Em outras palavras, o eu existe na e pela relação com o outro, na relação dialógica entre ambos. Assim, se evidencia uma compreensão da linguagem que é, tanto para o círculo de Bakhtin, quanto para a abordagem histórico-cultural de Vigotski, de natureza social, sendo somente na interação verbal que se constitui a existência da língua (PERES, 2007, p. 56).

Concordamos que a palavra pertence ao jogo dialógico entre quem a exprime, quem a ouve e às vozes que perpassam aquele discurso. Isso reforça que os discursos não têm uma origem individual, ou seja, não pertencem de todo a quem produz nem a quem ouve. Há dois

elementos da enunciação a serem considerados “quando reproduzimos o discurso do outro”, que são uma parte advinda da enunciação original, a do outro, e aquela que, a partir da interpretação que fazemos, atualizamos o que é por nós enunciado. Desse modo, reiteramos que as palavras pertencem tanto a quem fala como a quem as ouvem e a quem mais estiver imerso nos discursos.

Considerando que os participantes desta pesquisa são docentes da educação básica do campo no município de Caruaru-PE, conforme mencionado ao longo do texto, entendemos como relevante ouvir o jogo de vozes em suas enunciações, para compreensão dos sentidos e significados sobre TDIC para esses profissionais, dadas as condições da pandemia da Covid-19. Buscamos em conceitos como o de enunciado, dialogismo e polifonia, elementos que possam subsidiar nosso trabalho, quando em meio a sua feitura, o mundo foi sendo atravessado e bombardeado por uma pandemia que tem causado medo e incertezas.

Ao buscarmos compreender sentidos e significados sobre TDIC para docentes de uma realidade específica, neste caso, nos contextos das escolas do campo, mas vendo limitado um trabalho de investigação sobre os cotidianos das escolas do campo, optou-se por um levantamento de dados de modo remoto. Na entrevista organizada como Grupo Focal, de todo modo, foram reflexões sobre o cotidiano e o fazer nas escolas do campo durante a pandemia, que orientaram a condução do processo. Os enunciados produzidos no contexto do GF tinham relação direta com a pesquisadora e com todos os sujeitos na cena enunciativa em um GF, mas também vozes de outros sociais que são parte constitutivas de seus enunciados.

Entendemos, assim, que além dos interlocutores presentes no GF, os enunciados produzidos durante o processo traziam, no jogo dialógico, outras vozes sociais, convocando para o discurso interlocutores não concretamente presentes durante a sessão de GT. A abordagem bakhtiniana nos ajuda a clarear tais interpretações discursivas:

Nos discursos do cotidiano é possível observar esse estreito e íntimo encontro com o outro e com a situação vivenciada, em nível de igualdade entre os falantes, o que os torna um campo privilegiado para estudos. O fato de neles melhor se observar a importância da situação extraverbal para a constituição dos sentidos, facilita a percepção e a apreensão de singularidades discursivas, pois, sendo a palavra “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 1986 [1929], p. 41) em todas as épocas, é por meio desses discursos cotidianos que se detectam todas as variações e mudanças de sentidos (PIRES; KNOLL; CABRAL, 2016, p. 122).

Os autores apontam a palavra como indicador de transformação social, o que nos permite refletir que as realidades vivenciadas possibilitam que os discursos sejam ouvidos e

falados. Os discursos são bases para as relações. São nos discursos que os sentidos podem ser encontrados. Pires, Knoll e Cabral (2016) apresentam que, para o círculo bakhtiniano, o essencial é investigar o ser humano a partir da compreensão dos seus discursos, esse que é um ser *social* e também *público*, daí a possibilidade de investigação de sua constituição pelos discursos.

Nessa perspectiva, o conceito de polifonia é fundamental para a compreensão de sentido na presente pesquisa. Polifonia é definida “pela convivência e pela interação de vozes”, também “como um modo de pensar, uma visão de mundo”, onde todas as vozes têm o espaço que lhes cabe. Bakhtin (2020, p. 194) expõe que a polifonia é definida pela convivência e pela interação. A polifonia é um instrumento que advém do dialogismo, capaz de “quebrar” discursos monológicos, discursos de mão única, discursos impositivos e com intenção de influenciar, de reger, de doutrinar, de ordenar: “Um texto para ser polifônico, deve operar com múltiplas vozes e consciências independentes e singulares, que ganham espaço, força e vida, não apenas o lugar concebido pelo sujeito autor. De tal modo, cada voz, a seu modo, pode ser ouvida na sua singularidade” (PIRES; KNOLL; CABRAL, 2016, p. 123).

Diante do que tem sido apresentado até aqui e focalizando nos docentes e suas ações com TDIC para o ensino e aprendizagem nas aulas remotas em escolas do campo em meio a pandemia da Covid-19, reforçamos o conceito de enunciado, como sendo parte de um discurso oral ou escrito, de uma unidade comunicativa, conforme as lentes teóricas até aqui apresentadas, conceito esse que será retomado em nossas análises posteriormente.

Mais uma vez registramos que os participantes desta pesquisa são docentes e, sabendo-se da importância da escuta do jogo de vozes presentes em suas enunciações, reiteramos que a vivência no GT é social em suas origens, mas também tem retornos sociais, dando-se “nas ações sobre a realidade e nas relações sociais, num movimento dialético” (PERES, 2007, p. 45).

No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico, no qual expomos detalhadamente os caminhos trilhados para a feitura desta pesquisa. Destacamos com maior riqueza de detalhes quem são os participantes, o corpus da pesquisa, os instrumentos utilizados, o método de construção e análise dos dados como um todo teórico-metodológico que não está desconectado, por sua vez, dos resultados.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado para o desdobramento da pesquisa, os participantes, o local, os instrumentos para a construção de dados e análises adotadas, organizados sem perder de foco o objetivo: compreender os sentidos e significados produzidos por docentes das escolas do campo do município de Caruaru-PE, para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, dadas algumas necessidades emergentes em suas práticas educativas nas condições pandêmicas da Covid-19.

O processo da metodologia foi pensado em meio ao atravessamento provocado por essa pandemia, em que as escolas foram obrigadas, de forma responsável e seguindo orientações da Organização Mundial de Saúde, a fecharem suas portas, para que discentes e docentes mantivessem o isolamento social, ficando como alternativa o ensino por meio de aulas remotas e distribuição de apostilas elaboradas pelos docentes, impressas na secretaria de educação ou na escola e entregues às famílias dos estudantes que não possuem artefatos das TDIC, como celular e/ou computador, conforme indicação/orientação da Secretaria de Educação e da escola.

Diante do contexto da pandemia, docentes buscaram elaborar metodologias para execução de seus trabalhos de ensino e aprendizagem, muitas das quais distintas das que estavam acostumados a utilizar no modelo de aulas presenciais. Devido ao atual cenário, surgiram novos desafios, entre eles o desafio de planejar aulas e atividades para atender o público de estudantes que vivem no campo, dos quais muitos desses estudantes não possuem artefatos das tecnologias para assistir as aulas e realizar as atividades remotamente. Justificou-se assim a escolha metodológica de focalizar em docentes como participantes da pesquisa, especificamente aqueles que lecionam em escolas das zonas rurais no município de Caruaru-PE.

Esta pesquisa se apresenta como abordagem de cunho qualitativo, a qual Flick (2000) indica que: “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida.” Levando em conta que as relações são plurais, corroborando com o autor, busca-se conhecer e interpretar, nos discursos enunciados dos sujeitos, aspectos da produção de sentidos sobre tecnologias no contexto específico de pandemia, em que significados sobre a informatização da vida diária acabaram sobressaltando-se em várias esferas cotidianas, entre elas a educação. Os enunciados dos

sujeitos, amparados por uma perspectiva dialógica bakhtiniana, se dão na interação dialógica, posto que, como vimos no capítulo anterior, para Bakhtin (2006, p. 17):

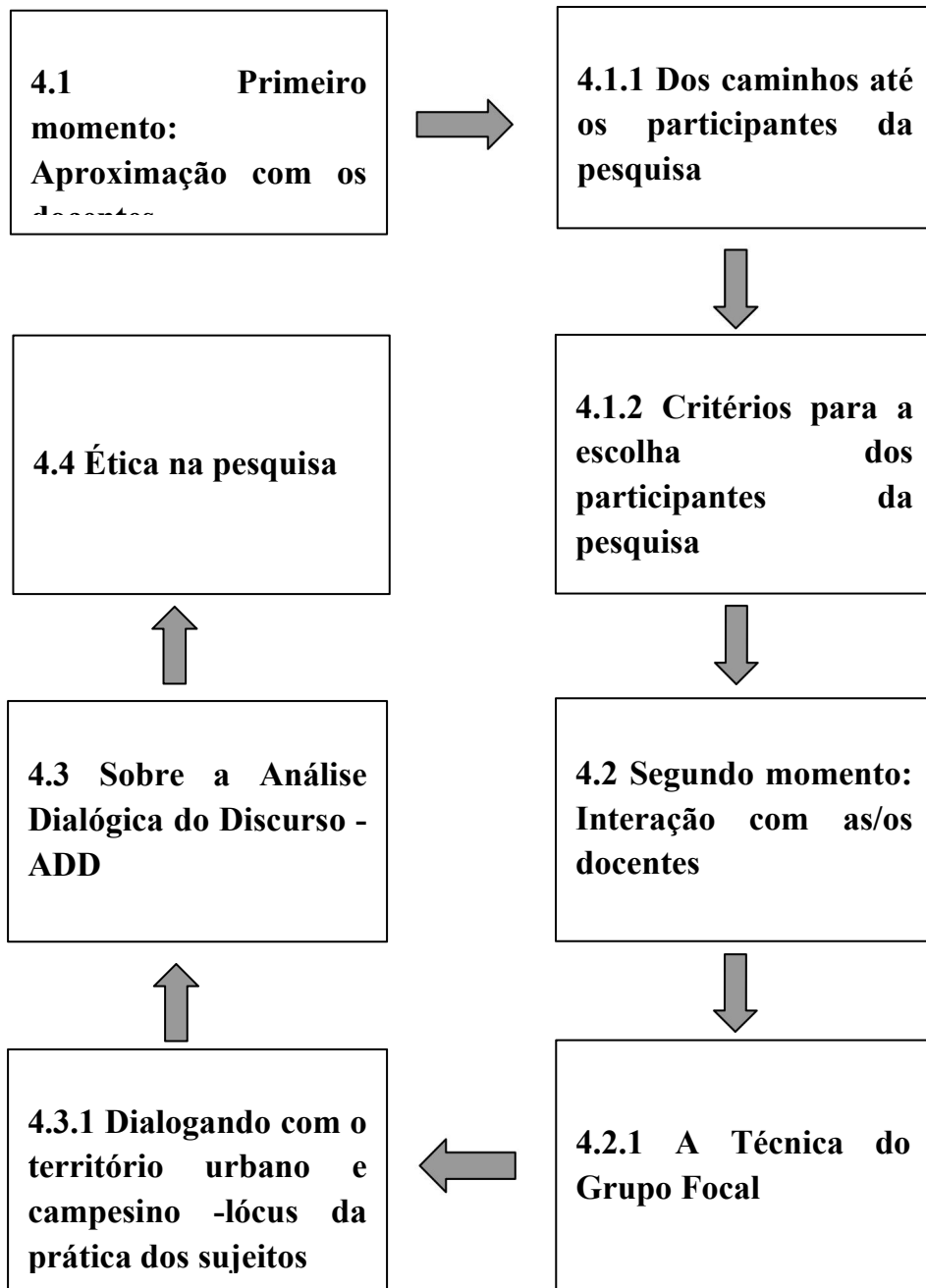
A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. “A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica.

Nessas circunstâncias, o método de análise foi abordado e construído a partir da Análise Dialógica do Discurso - ADD (MEDINA, 2013), assim amparada pelas lentes teóricas de Mikhail Bakhtin (2006), em que se atenta para os enunciados dos sujeitos, os significados que eles trazem de suas práticas e as atribuições de sentidos a suas ações com tecnologias nos contextos das escolas do campo.

Com isso em mente, foram pensados para a efetivação desta pesquisa, caminhos metodológicos que pudessem convergir com a discussão aqui apresentada. Na tentativa de alcançar o objetivo descrito, a pesquisa se organiza em dois momentos complementares: *i)* um primeiro, que foi realizado no período entre os meses de fevereiro a abril de 2021, no qual tivemos a aproximação com os docentes que lecionam em escolas do campo do município de Caruaru, indicados como sujeitos participantes da pesquisa; *ii)* O segundo momento constitui-se como uma interação propriamente dita com os docentes/participantes, vivência que ocorreu a partir da Técnica do Grupo Focal com alguns participantes advindos do primeiro momento.

O diagrama 1 apresenta os pontos de cada percurso no transcorrer do capítulo, como o detalhamento dos momentos da pesquisa, bem como discussões referentes à Análise Dialógica do Discurso - ADD, seguidas do diálogo com o território urbano e campesino, enquanto lócus da prática dos sujeitos. Por fim, expõe-se o ponto/tópico referente à ética na pesquisa, que acreditamos ser um elemento também importante de salientar no texto. Para melhor situar na leitura, este capítulo está organizado de acordo com a estrutura a seguir do diagrama 1:

Diagrama 1- Mapa mental dos pontos discutidos neste capítulo



Fonte: A Autora (2022).

5.1 PRIMEIRO MOMENTO: APROXIMAÇÃO COM AS/OS DOCENTES

Esta seção diz respeito aos caminhos trilhados para chegarmos até os docentes participantes da nossa pesquisa, que vivenciariam o segundo momento no Grupo Focal. A busca se deu primeiramente a partir da disponibilização de dados, como nomes, *email* e contatos telefônicos pela Secretaria de Educação do município de Caruaru-PE.

5.1.1 Caminhos até os participantes da pesquisa

Para esse primeiro momento, foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Caruaru - SEDUC, com a apresentação de um pedido protocolado como carta de anuência (Apêndice 1), para obtenção de dados com fins desta pesquisa. Na ocasião, foi solicitado também o quantitativo de escolas do campo que existem distribuídas no município, em quais poderia acontecer o desenvolvimento da pesquisa e ainda quais seriam os protocolos para que acontecesse o processo.

Junto a carta de anuência, recebemos uma lista com os nomes e localização das escolas do campo, nomes dos gestores, e-mails e números de telefone. Com tais dados e a referida carta em mãos, pudemos entrar em contato com os gestores pelo aplicativo de mensagens instantâneas - *WhatsApp* (mensagem de texto, voz e ligação), para solicitar contatos como número de telefone ou *e-mail* dos docentes de suas escolas e enviar o convite e link para responderem ao formulário elaborado na plataforma *Google Forms*, bem como para participarem da pesquisa.

A SEDUC nos cedeu uma lista com o nome das escolas, na qual consta os nomes e contatos dos docentes. Selecionamos sete gestores, dentre os quatro distritos que compõem o espaço de escolas do campo do município, os quais são responsáveis por *escolas nucleadas*, que são aquelas que possuem menos de cem estudantes matriculados e *escolas independentes*, que são as que possuem mais de cem estudantes matriculados e estão localizadas/distribuídas nesses quatro distritos que o município de Caruaru abrange, os quais serão evidenciados no mapa mais adiante.

Outra opção/situação de exceção na forma como o contato da pesquisadora com os docentes se deu foi que uma das gestoras preferiu, de posse do link do Formulário, encaminhá-lo ao grupo de *WhatsApp* de docentes da sua escola independente. Nessa escola obtivemos o maior número de respondentes, ou seja, dos trinta e dois docentes que responderam ao Formulário, nove foram dessa escola, a partir do contato direto da gestora. Enviamos o convite por *e-mail* e *WhatsApp* aos docentes dessa escola, bem como aos demais das outras escolas. No entanto, não obtivemos retorno de absolutamente nenhum desses nove

docentes dessa escola ao contactarmos para participar do Grupo Focal - GF, técnica utilizada para a construção dos dados da pesquisa a qual será adiante evidenciada.

Para que entrássemos em contato com os docentes, primeiramente contactamos os gestores das escolas, para obtermos autorização e também os números para contato com os docentes. Esses profissionais os quais conseguimos contato não são necessariamente das escolas que estão descritas na carta de anuência. Alguns pertencem à mesma gestão, pois são escolas nucleadas.

Após entrarmos em contato com os gestores, enviamos mensagens e ligamos para os docentes os quais tivemos a indicação de que poderiam participar da pesquisa. Ao aceitarem participar do estudo, formalizamos o convite por *e-mail*⁹ e *WhatsApp*. Eles participaram do primeiro momento da pesquisa, respondendo ao formulário e do segundo momento no GF, que para tal analisamos cada resposta presente nesse formulário e se estivessem de acordo com os nossos objetivos de pesquisa, respondidas de forma clara e objetiva, selecionava-os, para o grupo focal propriamente dito.

Segue abaixo o quadro 2, que compõe a lista com os nomes das oito escolas nucleadas e independentes denominadas na carta de anuência, distribuídas nos quatro distritos do município de Caruaru.

Quadro 2- Lista de nomes das escolas nucleadas e independentes de Caruaru

Distritos	Escolas do campo descritas na carta de anuência
1º Distrito	• Escola Municipal Maria Cândida • Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida
2º Distrito	• Escola Municipal Professora Cesarina Moura Vieira Costa • Escola Municipal Duda Umbuzeiro
3º Distrito	• Escola Municipal Marcionilo Soares • Escola Municipal José Clemente de Souza • Escola Municipal Nossa Senhora das Dores
4º Distrito	• Escola Municipal Francisca Maria da Conceição

Fonte: A Autora, a partir das descrições na carta de anuência autorizada pela Secretaria de Educação de Caruaru – PE, em 2021.

Para o registro da média de docentes pertencentes às escolas do campo, contactamos por telefone e presencialmente o setor de Organização Escolar da SEDUC¹⁰, porém sem êxito,

⁹Todos os docentes que aceitaram participar do Grupo Focal foram contactados pelo *WhatsApp*, de modo que, aos que enviamos e-mail, não obtivemos retorno.

¹⁰O primeiro contato com o setor de Organização Escolar da SEDUC se deu em 20 de janeiro de 2021, por *WhatsApp*, e o segundo em 08 de março do mesmo ano, de forma presencial, no qual obtivemos um quadro com

visto que nos foi informado que o quadro de docentes estaria sendo reformulado. Com relação à obtenção das respostas ao formulário, obtivemos trinta e dois retornos de docentes, distribuídos entre os distritos. Conforme anteriormente explicitado, inicialmente entramos em contato, por *WhatsApp* e *e-mail*, com os docentes distribuídos nesses quatro distritos, não necessariamente somente dessas escolas, mas da rede/nucleação de acordo com o contato disponibilizado pelos gestores.

Assim, dos trinta e dois docentes que responderam ao Formulário *on-line*, filtrando por escola e distrito, depois de obter o contato com gestores dessas localidades, enviamos o convite mais uma vez para os gestores que ainda não haviam dado retorno, pois até então havíamos conseguido quatorze respostas ao formulário e a partir do segundo contato, obtivemos mais dezoito. Pudemos fazer a compilação dos formulários respondidos e partir para a etapa de envio do convite aos docentes para participarem do segundo momento da nossa pesquisa.

Após fazermos a compilação dos formulários respondidos, enviamos o convite para dezenove docentes pelo *WhatsApp* (por perceber que esse tem sido um canal de troca de mensagens mais efetivo, nesse processo) e cinco por *e-mail*, visto que não tínhamos o número de telefone desses. Ou seja, dos trinta e dois respondentes do formulário, inicialmente entramos em contato com dez e, à medida que os docentes nos respondiam sobre a possibilidade ou impossibilidade de participar do grupo focal, fomos contactando outros docentes, chegando ao total de vinte e quatro, dos quais apenas nove confirmaram presença.

Todavia, no dia marcado para o GF, uma docente comunicou que não poderia participar, pois estava com faringite e suspeita de Covid-19. No entanto, outra docente que não havia confirmado a presença anteriormente, comunicou minutos antes do horário de começar o GF que estaria lá, de modo que permaneceram nove participantes para o segundo momento da pesquisa.

O primeiro momento da pesquisa foi composto, conforme já indicado pela divulgação do link do formulário entre os docentes, pela compilação dos formulários respondidos, análise das respostas dos docentes e envio do convite para participação do segundo momento, que nesse caso configura-se na técnica de Grupo Focal. Para esse momento, os participantes se voluntariaram através de acordo ético no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, firmado antes de iniciar o formulário, ou seja, antes de terem acesso às questões do

a distribuição das turmas de alunos de 2021, de todo o município, quadro esse que não nos interessa, visto que nossa pesquisa é focada em docentes.

Formulário sobre o interesse em participar da pesquisa, de modo que todos os participantes responderam ser de livre e espontânea vontade participar como colaborador(a).

Quanto ao questionário (apêndice 1), organizamos de modo a abordar algumas questões que responderiam sobre:

1. Aproximação das/dos docentes com as TDIC no exercício da educação do campo;
2. Utilização das TDIC nas suas práticas no cotidiano da escola do campo no contexto de aulas remotas;
3. Práticas educativas com TDIC durante o contexto de pandemia da Covid-19.

5. 1. 2 Critério para escolha dos participantes da pesquisa

A partir do contato com a Secretaria de Educação de Caruaru - SEDUC, tivemos acesso a uma lista das escolas localizadas na área rural do município e, como já apresentado antes, a partir dessa lista cedida pela SEDUC com os nomes das escolas, localização, contato dos gestores, pudemos acessar o distrito e a escola, seus gestores e, conseqüentemente, os docentes.

O critério para escolha dos participantes da pesquisa se deu pela observação das respostas presentes no Formulário *on-line* (*Google Forms*), de modo que escolhemos dez participantes dos trinta e dois que responderam ao formulário para participar do Grupo Focal, com data e hora marcada, combinadas com os docentes. Formalizamos convites que foram enviados por *WhatsApp* e, após a confirmação de cada um, foi marcada a reunião do grupo focal pela agenda *Google*, com *link* da reunião no *Meet*, enviado para os *e-mails* de cada docente. O encontro do GF ocorreu em abril do ano de 2021, no turno da noite, conforme acordo do melhor dia e horário para os docentes.

No dia e horário marcado para o encontro virtual, quase todos os docentes estavam na sala virtual. Apenas alguns não entraram de imediato, por questões de conexão com a rede. Provavelmente por conta desses problemas de conexão, também não conseguiram ficar até o final da nossa reunião. Pressupomos que os participantes desta pesquisa tinham certa experiência com o tema das tecnologias digitais, compreendendo o presente contexto de pandemia, em que houve uma readaptação nas metodologias de trabalho das/dos docentes que, para continuar ministrando suas aulas remotamente, tiveram que modificar suas práticas de ensino para a promoção das aprendizagens.

Ao final do Grupo Focal Virtual, foi indicado aos docentes-participantes da pesquisa, como poderíamos conduzir sobre seus nomes, se manteríamos a denominação dos mesmos no corpo do texto/dissertação enquanto sujeitos da pesquisa, de modo que os mesmos por unanimidade indicaram que poderia ser usados seus nomes verdadeiros ou seus apelidos, no diminutivo, em sua maioria. No entanto, em outro momento, entramos em contato por mensagem de texto e voz, via *WhatsApp*, e explicamos a cada um/uma, por questões éticas, que seria importante manter, no texto da dissertação, um nome fictício.

Nesse contato, explicamos mais uma vez nosso objeto de estudo, o qual abrange TDIC, educação do campo e pandemia, e solicitamos que os docentes-participantes escolhessem seus nomes, agora fictícios, para compor o corpo da dissertação. Refletindo sobre o objeto, considerando o que foi discutido no GF e nos seus contextos de vivências e trabalho, neste caso, o contexto de escolas do campo em meio a pandemia, enviamos novamente mensagem com sugestões para esta escolha, como nomes de árvores, plantas, flores ou outros elementos presentes no meio de vivências e trabalho desses docentes ou mesmo algo que remetesse à pandemia ou à tecnologia.

Dos nove participantes da pesquisa que entramos em contato, oito prontamente responderam e escolheram os seus nomes fictícios a partir das sugestões, conforme apresentamos a seguir. Ficou apenas uma docente que não obtivemos retorno, de modo que a denominamos como **Girassol**, visto que esse nome remete ao desenho feito/enviado por ela no GF. Ao longo do texto também esses nomes fictícios aparecerão em negrito, para evitar ambiguidades. Por exemplo, no texto, haverá menção ao nome *Girassol*, mas pode estar se referindo à Coleção de livro didático, já utilizado em escolas do campo. São os seguintes os nomes fictícios dos docentes participantes desta pesquisa, apresentados em ordem alfabética e em negrito.: **Acácia/Angico, Bougainvillea, Girassol, Jatobá, Luz, Operações SSF, Orquídea, Semente, Xique-xique.**

5. 2 DIALOGANDO COM OS TERRITÓRIOS URBANO E CAMPESINO - LÓCUS DA PRÁTICA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Como já anunciado, a pesquisa foi realizada com docentes da educação básica das escolas do campo, localizadas no município de Caruaru, no Agreste de Pernambuco, os quais foram contactados via aplicativos ou recursos sociais digitais, como *WhatsApp* e *e-mail*, para saber sobre a disponibilidade de poderem participar da pesquisa, respondendo ao Formulário *Google*, como também supracitado, e posteriormente participar do Grupo Focal.

Em 2021 esse município tinha uma estimativa de cerca de 369.343 habitantes e, de acordo com dados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE, 2022), Caruaru tem sua origem no ano de 1681, denominada Fazenda Caruru, a qual tinha como objetivo, quando foi doada, a criação de gado. Porém, anos mais tarde, em 1857 veio a se tornar uma das primeiras cidades do Agreste.

Com o passar dos anos, Caruaru tem crescido de forma exponencial, de modo que atualmente tem sido uma das principais atrações na geração de emprego e renda, tornando-se um setor de confecção que atrai pessoas de muitos lugares do País, em sua conhecida e movimentada feira da Sulanca, que fica localizada no centro da cidade e no Polo Caruaru; seguido da visibilidade da arte do barro, iniciada pelo reconhecido Mestre Vitalino, que tem como referência a Feira do Artesanato, também localizada no centro da cidade; e o Alto do Moura, com a arte do barro, bem como os polos de festejos juninos.

É possível perceber ainda a expansão do trabalho no ramo da confecção, nos contextos do campo no município de Caruaru, em que muitas garagens de residências têm se transformado em pequenos fabricos, fator que tem possibilitado o sustento de muitas famílias, além do trabalho na agricultura, com o plantio, colheita e venda de alimentos, que é fortalecido, especialmente no inverno, nos territórios dos camponeses dessa região.

Evidenciamos também que diante das proposições sobre o percurso trilhado, abordamos uma breve descrição do município onde é realizada a pesquisa, a saber, o número de habitantes, números de escolas urbanas, do campo e as modalidades de ensino, conforme dados oficiais IBGE (2020) e INEP (2020).

Com relação ao quantitativo de escolas desse município, segundo dados do IBGE, o número de estabelecimentos de Ensino Fundamental, no ano de 2018, era de 208 e de docentes também do Ensino Fundamental, correspondia a 2.017, enquanto o número de matrículas nesse nível de ensino correspondia a 48.956. Abaixo, segue o Quadro 3, que apresenta a distribuição das escolas do campo do município de Caruaru em seus quatro distritos:

Quadro 3 - Distribuição das Escolas Municipais do Campo de Caruaru por distritos

Distritos	Escolas
1º distrito	33
2º distrito	24
3º distrito	17

4º distrito	12
Total	86

Fonte: A Autora (2022), elaborada a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

O total de escolas distribuídas pelos quatro distritos apresentados no Quadro 3 corresponde a 86, sendo denominadas como *independentes* as escolas com mais de cem estudantes e que possuem um núcleo gestor próprio; *Gestões Nucleadas*, compostas por uma escola núcleo e outras escolas nucleadas, as quais compartilham do mesmo grupo gestor; e *Centros Municipais de Educação Infantil I- CMEIs*, os quais ofertam a Educação Infantil por meio de creche e pré-escola. Em termos de localização, segue na Figura 3 o Mapa de Caruaru, no qual estão distribuídos os distritos mencionados:

Figura 3 - Mapa de localização dos Distritos de Caruaru -PE



Fonte: Secretaria de Educação de Caruaru - PE (2021).

Caruaru, que é nosso território de pesquisa, tem grande extensão rural e com considerável número de escolas situadas no campo, tem construído sua história a partir das feiras da agricultura familiar, as quais são trazidas do campo para a cidade semanalmente, e das mais de dezesseis feiras situadas na feira do Parque 18 de maio, entre elas a feira da Sulanca (feira de confecções), feira livre de frutas e verduras, feira do “troca”, feira dos

importados, de ervas, de artesanato, entre outras. Essas e tantas outras feiras e empreendimentos localizados no município, têm possibilitado um considerável crescimento em vários setores, ao passo que se constitui como uma referência de compra, venda, estudo e moradia para quem vem do interior ou mesmo da capital do estado.

A vista disso, está localizado no município o campus da Universidade Federal de Pernambuco, o Centro Acadêmico do Agreste - CAA, que é fruto da interiorização das universidades públicas do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que com sua implantação fez com que não só a cidade tivesse um elevado crescimento, mas estudantes de várias localidades vizinhas pudessem mudar suas vidas através da oportunidade de estudar em uma universidade pública e de qualidade e ainda pela implantação de programas, como o Programa Universidade para todos- ProUni, também fruto do mesmo governo.

Através desse campus universitário, povos do campo como os povos originários, podem realizar o curso de Licenciatura Intercultural, que objetiva formar professores indígenas para atuarem em escolas indígenas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, visto seu enfoque nas seguintes áreas do conhecimento: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Sociais.

Tais elementos estão inteiramente relacionados à nossa pesquisa, visto que somos fruto da universidade interiorizada pública e de qualidade e fruto da escola do campo enquanto estudante e docente.

5. 3 SEGUNDO MOMENTO: INTERAÇÃO COM AS/OS DOCENTES

O momento de interação com os docentes se deu a partir do contato com eles e das suas respostas ao formulário do *Google Forms*, conforme já apresentado, em que foi enviado o convite para uma interação com a pesquisadora por meio da técnica de Grupo Focal Virtual, em um diálogo mediado pelas TDIC, em videoconferência na plataforma *Google Meet*, como antecipadamente descrito no formulário ao qual atestam ciência. A técnica do Grupo Focal - GF será detalhada em seguida.

5. 3. 1 A técnica do Grupo Focal

O Grupo Focal é apresentado em um texto de Leny A. Bomfim (2009) como uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa em entrevistas grupais, onde apresenta o seguinte:

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por

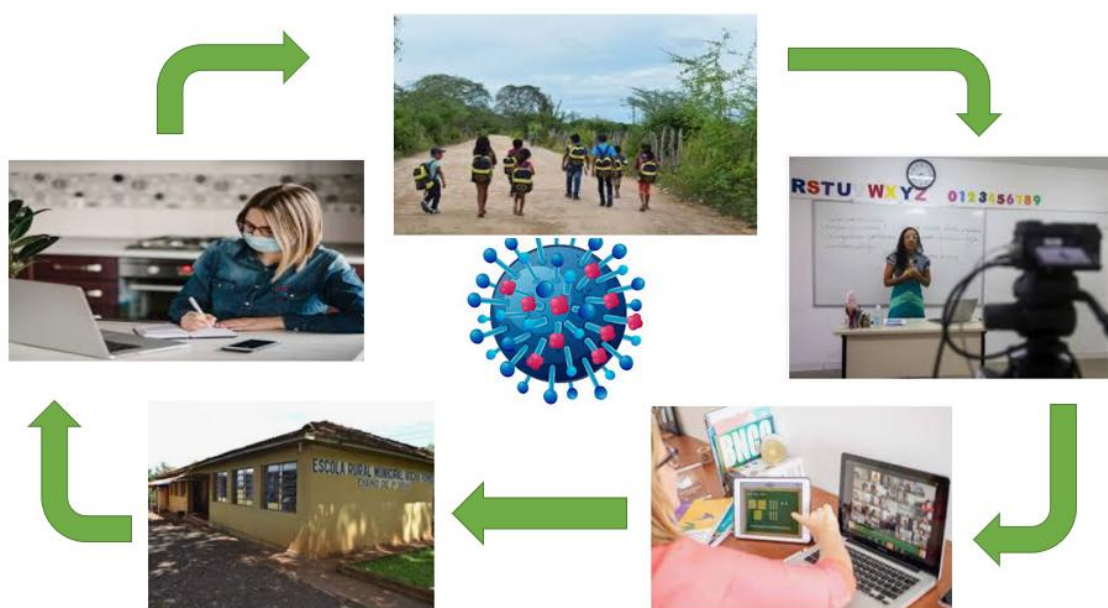
meio das interações grupais. Para Kitziinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (BOMFIM, 2009, p. 780).

Corroborando com a citação, essa é uma técnica de coleta de dados que tem a comunicação e a interação dos participantes como principal elemento para compreensão de determinada temática, a partir da reunião de informações realizadas em reuniões de grupos de pessoas. Para a ocasião da interação do GF nesta pesquisa, foi realizado um roteiro que dialoga com as questões do formulário on-line previamente respondido pelos participantes, no primeiro momento. Foi realizado com um grupo composto por nove docentes das escolas do campo do município em foco, selecionados conforme já apresentado antes, seguindo o percurso metodológico de dois momentos.

O Grupo Focal aconteceu de forma *on-line*. Antes de iniciar o diálogo propriamente dito, foi solicitada a autorização dos participantes para gravação, sendo evidenciado que as informações são inteiramente para fins de pesquisa. Assim, prosseguiu-se com a gravação, com consentimento dos entrevistados, sendo esse momento mediado pela pesquisadora, que desempenhou a função de moderadora/facilitadora do processo a partir do roteiro.

Para dar início ao GF, o roteiro foi cuidadosamente apresentado aos participantes e, no diálogo exibido pela mediadora, foi possível capturar aspectos das enunciações e do jogo de polifonia que as constitui. Foi ainda elucidado que os participantes poderiam interagir, de modo que todos os pontos de vista seriam levados em conta, fossem convergentes ou divergentes. Foi enfatizado que todos teriam seu tempo de fala e, como a técnica foi virtual, cada participante poderia participar a seu tempo, processo este garantido pela mediadora, que teve início com a apresentação de imagens em slides, conforme destacado na Figura 4, para que os docentes-participantes pudessem evidenciar seus pontos de vista sobre o tema da pesquisa.

Figura 4 - Slide para diálogo dos docentes no Grupo Focal



Fonte: A Autora (2022).

Ao centro da imagem¹¹ está presente o símbolo que representa o Novo Coronavírus e ao redor, mais cinco imagens. Essas imagens eram apresentadas na ordem que respectivamente se apresenta a seguir: a primeira imagem que chamou a atenção dos docentes participantes da pesquisa foi aquela que apresenta estudantes/crianças em uma estrada com mochilas nas costas, como se fossem voltando para casa e a segunda imagem, que destaca uma pessoa ou docente simbolizando a preparação de aula, com caderno, celular e notebook; outra gravando/lecionando em uma sala de aula em frente a uma câmera; outra com recursos digitais - tablet e notebook com pessoas/estudantes em tela dando aula remota; uma imagem de uma escola no/do campo. De acordo com Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa, empregada há muito tempo, mencionada pela primeira vez na área do *marketing*, em 1920. Em nossa pesquisa, utilizamos tal técnica/método, reunindo os docentes para dar suas opiniões sobre o tema aqui proposto. Os profissionais convidados são dos quatro distritos do município de Caruaru, portanto um público heterogêneo.

Sob a perspectiva evidenciada por Gatti (2005), o Grupo Focal compreende “coleta do material discursivo/expressivo”, sendo que “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p. 7) e, assim, podem se apresentar a partir das suas experiências. Dessa forma,

¹¹Esta imagem também está nos apêndices juntamente as questões escritas que foram apresentadas aos docentes participantes desta pesquisa no grupo focal.

A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e porque pensam o que pensam (GATII, 2005, p. 9).

A neutralidade do moderador/pesquisador e a interação com todos os componentes do grupo são elementos chave para o desenvolvimento do GF, visto que o interessante é provocar interações entre os participantes e o que eles podem apresentar, apesar de que, diferentemente de um GF realizado de forma presencial, onde os participantes estão em contato com o “calor físico” da discussão, o virtual parece limitar a interação dos participantes, se observar do ponto de vista que ocorre, muitas vezes, com as câmeras fechadas. No GF desta pesquisa, a maioria dos docentes só abriam as câmeras para falar e em seguida, as mantinham fechadas.

De acordo com a abordagem dialógica e a perspectiva histórico-cultural que amparam teórico-metodologicamente a presente pesquisa, não há “neutralidade” nas ações da pesquisadora, pois seus posicionamentos ideológicos apresentam-se em suas enunciações desde a pressuposição de alcances discursivos com cada ponto do roteiro. A escolha de imagens, a organização das perguntas e toda a cadeia comunicativa que vem sendo desencadeada no processo da pesquisa se apresentam, ademais, na sua presença no GT, em que é parte do dialogismo presente nos enunciados dos participantes. Essa reflexão é de suma importância na Análise Dialógica do Discurso, em que fazer pesquisa é um posicionar-se no mundo.

Nessa direção, enfatizadas as questões conceituais relativas ao grupo focal, enquanto técnica utilizada na presente pesquisa e aos caminhos trilhados para a coleta dos dados, os quais foram denominados de momento 1 e momento 2, o próximo passo, que também faz parte do momento 2 da pesquisa e que acontece após o GF, se configura na transcrição das interações do vídeo dessa técnica do GF, para compreensão dos achados da pesquisa. Posteriormente às transcrições, segue-se com a análise dos dados, componente ainda do momento 2, a qual tem como base a análise da seção em que foi utilizada a técnica do GF, considerando-a com base na Análise Dialógica do Discurso - ADD.

5.4 SOBRE A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO - ADD

Após a construção dos dados, nos momentos 1 e 2 já supracitados, o caminho trilhado de escrita é composto pela análise, esta que foi orientada pela Análise Dialógica do Discurso

– ADD, segundo abordagem orientada pelos trabalhos de Mikhail Bakhtin (2006). A análise aconteceu seguindo dois momentos e o primeiro foi pré-requisito para o segundo. Ou seja, a participação no momento 1 foi pré-requisito para o momento 2.

Importante retomarmos considerações sobre enunciado, conforme a perspectiva bakhtiniana (2006), o qual se compreende como um conceito central no dialogismo, bem como traçarmos considerações sobre a polifonia, esta que vem permear o discurso dos docentes. Nessa esteira, enunciado é construído em um espaço em que se podem confrontar os ecos da memória para revelar as experiências, nas quais são penetrados os sujeitos em ações que possam realizar com ou sem TDIC. Vendo-se sempre em movimento, entende-se que “a enunciação se organiza nas relações dialógicas que são construídas no meio social em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos” (SILVA, 2020, p. 55). Dessa forma, Bakhtin ([1979]; 1982, p. 392) evidencia o seguinte:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo.

Nesse sentido, fazendo uso das palavras, onde não há início ou final, assim como não há fronteira para realização dialógica, o uso de artefatos tecnológicos virtuais os quais são utilizados para a tessitura da pesquisa, é sobretudo um lugar onde é possível traçar diálogos, os quais se tentará buscar nessa relação dialógica, compreender os sentidos e significados das TDIC para docentes das escolas localizadas no campo, dadas as condições de pandemia que estamos atravessando. Depreende-se, nesta lógica que:

Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN [1959/1961/1976] 2003, p. 319).

À medida que essa pesquisa atravessa também a pesquisadora enquanto docente e imersa na construção do diálogo o qual se propõe, cada questionamento e cada reflexão feita perpassa quem traceja o caminho, como também os participantes no que eles têm a dizer a partir da linguagem que é construída na interação contextualizada, na busca de compreender

os signos e interpretá-los. Sobre polifonia, Bakhtin ([1979]; 2003, p. 330) apresenta o seguinte:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.

Em cada expressão de fala, há vozes, não há palavras vazias que não queiram de alguma forma expressar alguma voz, algum sentido para o que se diz. Nos sistemas de relações, somos seres que vamos nos construindo nos diálogos, na teia das relações entre nós e os outros. Assim, o percurso metodológico:

[...] contempla a descrição da fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, a definição de métodos, técnicas e instrumentos para a construção de dados e os mecanismos para a entrada em campo), as etapas do trabalho de campo e os procedimentos para análise (DESLANDES, 2007, p. 47).

Tendo em vista os passos descritos, para o percurso metodológico será enfatizada a abordagem qualitativa também a partir de Minayo (1999, p. 43), que diz que a mesma “não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”. Portanto, não pretendemos dispensar dados quantitativos que surjam, visto que eles também são frutos de estudos e representam uma realidade que se aplica ao contexto estudado.

Conforme apresentado, para a escolha dos participantes, foram aplicados questionários via *Google Forms*, de modo que a partir da aplicação desse método se teve ideia de quantos são as/os participantes da pesquisa, justificando de antemão que os sujeitos são docentes, devido a viabilidade de compreender como tem se dado o processo para o ensino e aprendizagem ou seja, o trabalho desses profissionais com as TDIC, provocadas pelo desafio do ensino remoto nos territórios das escolas do campo, onde se entende como um espaço que é tratado de forma diferenciada de escolas urbanas, seja desde o próprio fechamento¹² das escolas ou, muitas vezes, por não voltar seu currículo às peculiaridades e modos de vida de quem reside no campo.

Explicitamos para essa seção os percursos trilhados para a construção de nossa pesquisa. Inicialmente, entramos em contato com a SEDUC, solicitamos os contatos das

¹²Fator observado em decorrência da expansão do capitalismo, em que ocorreram migrações do meio rural ao urbano, conforme Vendramini (2015).

escolas e gestores e a estes solicitamos autorização e também o contato dos docentes de suas escolas. Tivemos autorização para entrar no grupo de umas das escolas e, assim, nos apresentamos e perguntamos se tinham interesse em participar da nossa pesquisa, de maneira que disponibilizamos o *link* do formulário aos docentes daquela escola e aos demais gestores para que passassem aos seus docentes. Ao responderem ao formulário, selecionamos os docentes, baseado naquelas respostas que mais nos chamaram a atenção conforme nossos objetivos da pesquisa e, após isso, enviamos-lhes o convite para participação do segundo momento da pesquisa.

O segundo momento desta pesquisa se deu, com o grupo focal, e para o mesmo convidamos dez docentes, dos quais nove se fizeram presentes. Quanto aos diálogos traçados, estes se deram da seguinte forma: inicialmente nos apresentamos e apresentamos o título e objetivo da pesquisa, como mandam as formalidades, em seguida explicamos como ocorreriam os passos daquela reunião.

Explicamos que seria um diálogo entre todos os presentes naquela sala/tela e que ficassem à vontade para conversarem, apresentarem seus pontos de vista, pois todos os pontos seriam considerados. Iniciamos apresentando algumas imagens em slide, para que os docentes fizessem suas observações e considerações sobre o tema proposto, em seguida, fomos apresentando as dez outras questões previamente elaboradas, cada uma a sua vez. Mas antes, explicitamos que seria um momento de diálogo livre e deixamos os docentes à vontade para quem se sentisse mais confortável para iniciar. No entanto, isso não funcionou, ao passo que solicitamos que quem estivesse vizinho a tela da pesquisadora pudesse iniciar suas proposições sobre o tema.

Todavia, mesmo com essa estratégia para que todos os docentes participassem, tínhamos que pedir para que o próximo docente apresentasse seus enunciados, questionando se concordavam ou discordavam com o que havia sido apresentado. Para a análise dialógica do discurso, partimos dos enunciados feitos pelos docentes no grupo focal, tendo como base as suas vozes sociais, sendo as mesmas nossa unidade de análise como parte do método para chegarmos aos objetivos traçados.

Conforme evidenciado no transcorrer deste texto, após o momento de diálogo no grupo focal, elaboramos os Quadros 3 ao 11 das categorias de vozes, os quais descrevemos as questões de pesquisa, nomes fictícios dos docentes, as categorias propriamente ditas e os enunciados, os quais a partir deles, realizamos a ADD com base nas discussões do nosso referencial teórico.

5. 5 ÉTICA NA PESQUISA

Compreende-se que, na construção de uma pesquisa, elementos éticos precisam ser levados em conta, no sentido de se resguardar a identidade dos participantes, como seus nomes e imagens, bem como a divulgação dos dados obtidos. Mais que isso, deve-se preservar o lugar ativo de sujeitos e o respeito ao que é dito e feito por eles, marcando seus posicionamentos autorais como participantes do processo de pesquisa.

De uma abordagem dialógica amparada em Bakhtin, nossos atos são éticos, por carregarem posicionamentos no mundo. Dito isso, fazer pesquisa e ancorar-se em determinados pressupostos teóricos e concepções de mundo já são, em si, atos éticos no processo de investigação científica.

Assim, a discussão sobre ética na pesquisa mostra-se relevante, no sentido amplamente relacionado pelo dialogismo, mas também pelo que é apresentado por Kramer (2002), apesar de focalizar na discussão sobre ética na pesquisa com crianças. Ao enfatizar que deve haver um cuidado na pesquisa e no trato dela com crianças, nos inspira também para o fato de que fazer pesquisa com outra categoria, no caso específico desta que é com docentes, também requer atenção e cuidado para não expor suas identidades, caso os docentes não se sintam à vontade, o que demanda de quem pesquisa uma postura ética diante dos dados obtidos.

Quanto aos nomes dos participantes, considera-se relevante trazer como “alternativa metodológica” a escolha feita por estes, no intuito de se considerar a autonomia dos mesmos, e já marcas enunciativas que, por si, já carregam aspectos ideológicos. Por isso foi indagado aos docentes suas preferências, sobre se no interior do texto poderiam aparecer seus nomes verdadeiros ou algum fictício da sua escolha. Como já apresentamos, apesar de indicarem e concordarem com os seus próprios nomes, achamos mais ético preservar esses aspectos. Demos, no entanto, a possibilidade de escolha aos participantes para criarem seus nomes fictícios, incluindo sutilmente mais elementos autorais à participação.

Ainda sobre o anonimato, considerando que esta é uma pesquisa de cunho eminentemente qualitativo, conforme apresentado, exigiu uma relação de “interação” entre pesquisador e os participantes, aspecto que Ludke e André (2017) enfatizam como uma necessidade de transparência em etapas da pesquisa, visto que a garantia do sigilo quanto aos dados fornecidos pelos participantes, se prometido, deve ser cumprido. Quanto à entrevista, que particularmente na presente pesquisa entendemos relevante a observação para o GT, as mesmas destacam que “na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente

relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida” (LUDKE e ANDRÉ, 2017, p. 59).

Além da garantia do anonimato dos participantes, as autoras também destacam sobre o cuidado que o pesquisador deve ter para também não correr o risco de revelar algum dado que possa vir a comprometer a identificação desses. No artigo “*Ética na pesquisa: princípios gerais*”, em documento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Mainardes e Cury (2019, p. 25) apresentam alguns princípios a serem levados em conta, como o que:

Na área de Educação, a Associação Americana de Pesquisa em Educação (AERA, 2017) definiu os seguintes princípios: a) competência profissional; b) integridade; c) responsabilidade profissional, científica e do conhecimento; d) respeito aos direitos, à dignidade das pessoas e à diversidade; e f) responsabilidade social.

No artigo, os autores consideram, entre outros, esses cinco princípios que se dirigem a quem pesquisa atentar-se em ser competente, íntegro, responsável, tendo “respeito aos direitos, à dignidade das pessoas e à diversidade e responsabilidade social” com o que se propõe.

No que concerne a pesquisa no âmbito da educação com docentes e as tecnologias, e pensando na importância de os participantes conhecerem aspectos referentes à ética na pesquisa e preservação de suas identidades, foi elaborado e disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE na plataforma do *Google Forms*, para ser lido e respondido antes de os docentes acessarem ao formulário, como forma de conhecer aspectos éticos que caracterizam a pesquisa e aceite em participar da mesma.

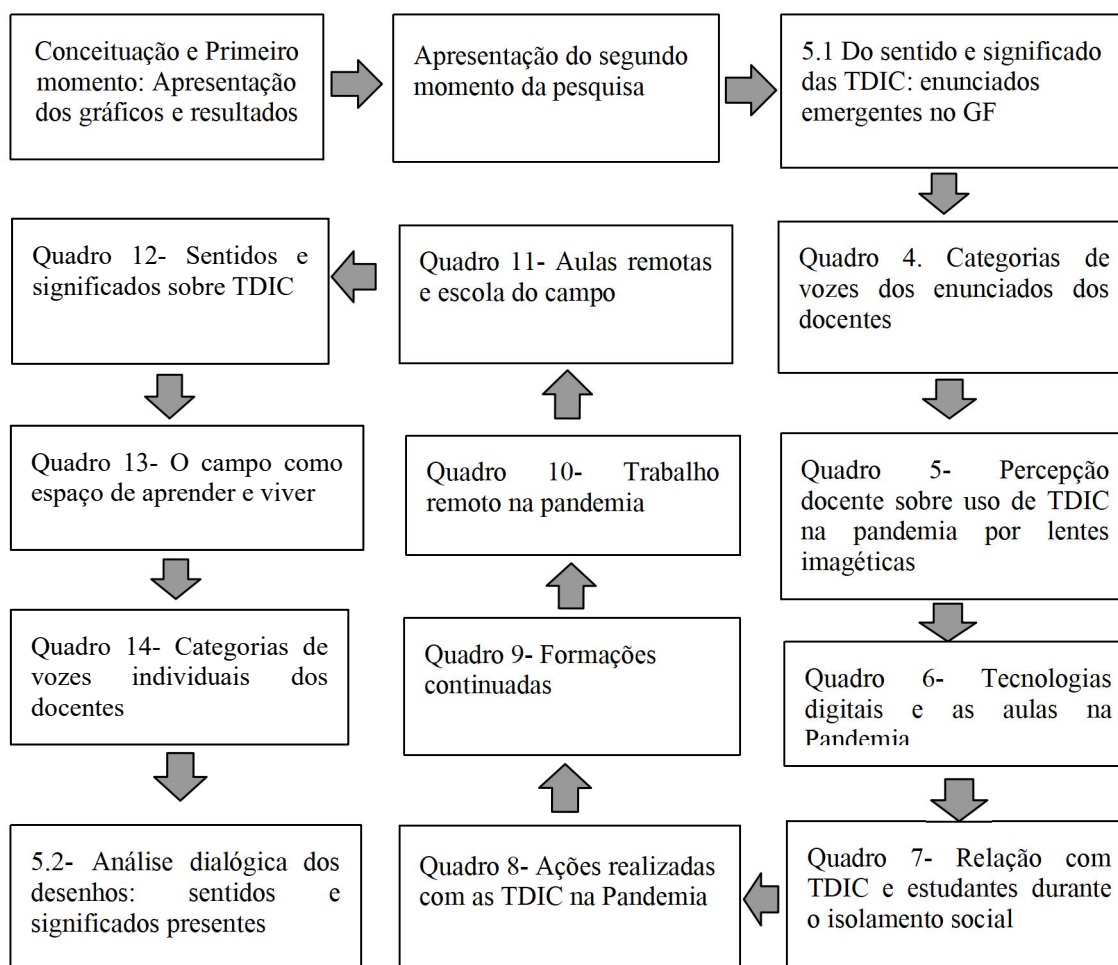
O procedimento de elaboração do TCLE foi realizado para que os participantes tivessem conhecimento, no intuito de, tomando tal conhecimento de questões éticas da pesquisa, poderem conscientemente aceitar participar, visto que se busca seguir as considerações éticas aqui apresentadas, considerando os processos descritos. Mais que isso, as considerações sobre os objetivos da pesquisa em foco e outras características presentes no TCLE já desencadeiam um jogo de enunciados que, dialogicamente, se atualizam durante os discursos que emergem no decorrer dos momentos da pesquisa. Esse *continuum* dialógico envolve pesquisadora e participantes na teia de enunciados que servirão às análises.

O capítulo a seguir apresenta as análises e resultados da nossa pesquisa, o qual busca situar o leitor a partir do **Diagrama 2** – Mapa mental dos pontos discutidos no próximo capítulo.

6 ANÁLISES E RESULTADOS

Assim como o diagrama que elaboramos e apresentamos no início do capítulo da metodologia (**Diagrama 1**), para facilitar a percepção do leitor sobre os pontos que nele estão presentes, também fizemos neste para situá-los, conforme a organização:

Diagrama 2- Mapa mental dos pontos discutidos no referido capítulo



Fonte: A Autora (2022).

O presente capítulo dará ênfase às análises e resultados da pesquisa, em seus dois momentos, o primeiro que evidencia os docentes participantes e os dados iniciais coletados para a pesquisa, que podem ser vistos através dos gráficos que analisaremos na respectiva seção. No segundo momento, analisamos o jogo dialógico enunciativo no Grupo Focal - GF, realizado na plataforma *Google Meet* com docentes que lecionam no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, em escolas do campo no município de Caruaru-PE, conforme já exposto no capítulo da metodologia.

O primeiro momento da pesquisa foi composto pela aplicação do questionário do *Google Forms*, com um total de vinte e cinco questões de múltipla escolha e questões abertas, em que trinta e dois docentes participaram respondendo. Todos os docentes responderam que utilizaram as TDIC para continuar ministrando suas aulas na escola do campo e se utilizaram de redes sociais como *Youtube*, *Instagram*, *Telegram*, plataformas como *Google Meet* e *Google Forms*. Porém, o aplicativo *WhatsApp* foi o mais utilizado.

Destacamos que foram trinta e dois docentes que participaram respondendo as questões do formulário no primeiro momento da pesquisa, contudo, a análise que

apresentamos tanto do primeiro como do segundo momento é pautada nos nove docentes que efetivamente foram selecionados para tal momento.

Entre os questionamentos realizados no formulário, perguntamos sobre o contexto da escola do campo e como foi desenvolver o trabalho docente no período de pandemia e os docentes escreveram que foi um período desafiador, de extrema dificuldade, difícil, complicado, enunciado por um deles como sendo de *“pouco retorno por parte dos discentes”*. Como enunciados exemplares, temos: *“O trabalho docente nesse contexto de pandemia configura-se como um desafio para a Educação do Campo. Em muitas realidades o acesso à tecnologia e especificamente à internet não é a desejada para realização de um trabalho que permita acompanhar as necessidades dos estudantes”*. Ter acesso aos estudantes pela internet, portanto, se configura como um dos elementos desafiadores do trabalho docente, apesar de esses profissionais possuírem artefatos tecnológicos.

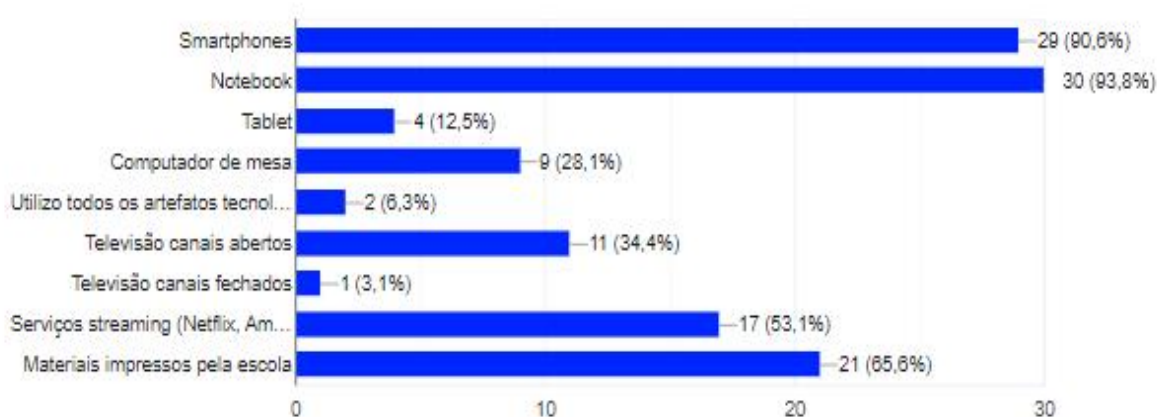
Se considerarmos a publicação recente da pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet - CGI, (CGI.br, 2022), observamos que houve um considerável crescimento no número de usuários do campo no Brasil com internet até 2019, período que antecede a pandemia, em relação a 2021. Passou de 53% dos indivíduos de 10 anos ou mais em 2019, para 73% em 2021, mas apesar desse crescimento, a pesquisa com os docentes do nosso estudo revela que ainda há a dificuldade de acesso à internet por parte de estudantes situados no campo.

Para o segundo momento da pesquisa, reforçamos que o GF foi realizado com nove docentes, a partir das respostas ao questionário aplicado com êxito em um total de trinta e dois respondentes, profissionais esses que supomos que poderiam responder nossa questão de pesquisa com suas contribuições, nos possibilitando as necessárias reflexões diante das suas vozes à nossa unidade de análise sobre TDIC, os sentidos e significados sobre TDIC no âmbito do contexto que lecionam.

Primeiro momento

No primeiro momento da pesquisa, consideramos alguns aspectos importantes para nossas análises, especialmente quando questionamos com quais artefatos os docentes trabalhavam em suas aulas remotas durante a pandemia da Covid-19. O gráfico 1 indica diferentes artefatos digitais utilizados:

Gráfico 1- Dos diferentes artefatos digitais utilizados nas aulas remotas

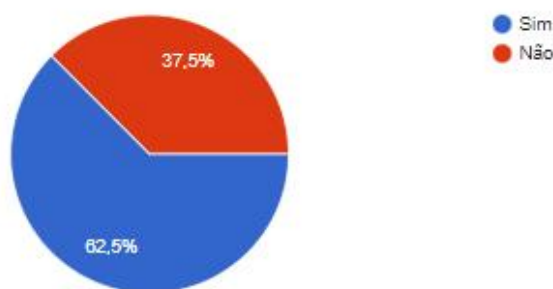


Fonte: A Autora (2022).

Como podemos observar no Gráfico 1, percebemos a forte e indispensável presença de TDIC para o modelo de aulas remotas, o que remete ao que destaca Lévy (2003, p. 95): “nós, seres humanos, jamais pensamos sozinhos ou sem ferramentas”. Também nos indicam César Coll e Carles Monereo (2010) que a incorporação das tecnologias na educação escolar pode “tornar mais eficientes e produtivos os processos de ensino e aprendizagem”, mesmo sendo essa uma visão positiva das tecnologias, sem maiores reflexões críticas. Elas são importantes, mas ainda há ressalvas e necessidades de ponderar criticamente sobre sua incorporação, muitas vezes sem projetos e planejamentos, sejam em contextos hegemônicos ou não.

Outro aspecto que consideramos relevante sobre as TDIC, foi quanto ao dado relacionado à aquisição de artefatos tecnológicos para o trabalho docente durante a pandemia, exibido no Gráfico 2, a seguir:

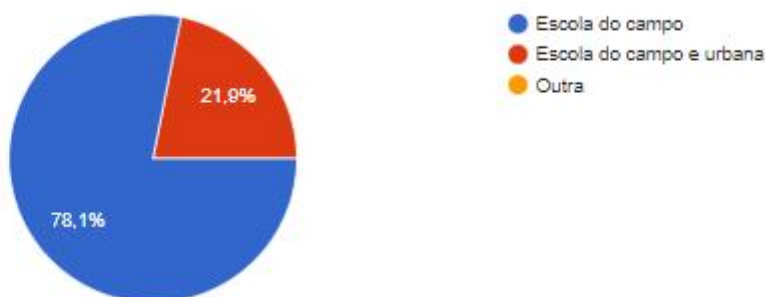
Gráfico 2- Docentes que adquiriram artefatos tecnológicos na Pandemia



Fonte: A Autora (2022).

Esses dados evidenciam que a maioria dos docentes, 62,5%, tiveram que adquirir artefatos das TDIC para a continuidade do trabalho pedagógico durante a pandemia da Covid-19. Vale ressaltar que são docentes que lecionam em escolas também urbanas. Dessa forma, acredita-se que a aquisição de materiais não se deu somente pelo fato de os docentes lecionarem em escolas situadas no campo, visto que 21,9% destes também lecionam em escolas urbanas públicas, e 78,1% em escolas do campo. Isso pode ser observado no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3- Docentes que lecionam em escola pública



Fonte: A Autora (2022).

Conforme o gráfico acima, é interessante observar que, dos docentes participantes desta pesquisa, não há registros de que eles também lecionam em escolas privadas, ficando, portanto, o registro de que a maioria dos que responderam, 78,1%, leciona somente em escolas do campo.

Gráfico 4 - Acesso de estudantes para realizar atividades propostas/remotas



Fonte: A Autora (2022).

O Gráfico 4 mostra as porcentagens de estudantes que tiveram acesso às TDIC. Questionados se todos os estudantes conseguiram acessar as TDIC para realizar as atividades, os docentes responderam que 46,9% - que configura boa parte dos estudantes - tem acesso a elas e conseguem realizar as atividades; 40,6% conseguem acessar as TDIC para realizar as aulas e atividades; e 9,4% dos estudantes tiveram acesso às aulas em formato digital. Somente 3,1% dizem que nenhum estudante estava tendo acesso às atividades e aulas remotas.

Apresentado o primeiro momento de nossa pesquisa, analisamos as respostas de cada docente e, de acordo com estas, entramos em contato por *e-mail* e *WhatsApp* para saber se teriam interesse em participar do segundo momento, que seria a participação em um grupo focal, o qual ocorreria em formato digital pelo *Google Meet*.

Dos trinta e dois docentes participantes deste primeiro momento, apenas dois não se disponibilizaram em participar do segundo, sinalizando na última questão do nosso formulário. Aos demais, enviamos o convite à medida que os selecionamos a partir das respostas dadas ao formulário, obedecendo sempre aos nossos objetivos de pesquisa e dentre os quais foram nos respondendo da possibilidade e/ou indisponibilidade de tempo em participar e conforme foram nos respondendo, seguimos enviando o convite, até chegar aos dez participantes que selecionamos e puderam se fazer presentes no grupo focal e destes, nove participaram, pois de última hora uma docente cancelou por questões de saúde.

Em outros termos, selecionamos os docentes a partir de suas respostas ao questionário do *Google forms*, convidamos ao segundo momento e, aqueles que não participaram é porque não puderam estar presentes, devido a outros compromissos ou intercorrências outras, como a própria pandemia, que acometeu alguns de Covid-19 durante o processo.

Segundo momento

No segundo momento, procuramos contemplar os dois objetivos específicos desta pesquisa de forma simultânea, não necessariamente separadas, já que estão muito relacionados. O primeiro objetivo visa: identificar significados das práticas docentes com TDIC pelos próprios docentes das escolas do campo; e o segundo: analisar o que dizem os docentes sobre suas ações mediadas por TDIC durante a pandemia nos cotidianos do campo.

Buscamos identificar significados das práticas docentes com TDIC pelos próprios docentes das escolas do campo em seus enunciados e nas vozes que estão presentes neles nos contextos de vivências pedagógicas de escolas do campo, em meio ao cenário de isolamento físico e aulas remotas, durante a pandemia da Covid-19 e uso dessas TDIC. Entendemos vozes como posicionamento, como expressa no sentido atribuído por Bubnova (2011, p. 276), que diz: “voz se identifica com opinião, pontos de vista e postura ideológica”. Assim, as vozes em um enunciado relacionam-se mais a dimensão do sentido do que do significado, pois guarda singularidades do sujeito que enuncia.

Destacamos que, com base em nossos objetivos e na unidade de análise, elencamos algumas categorias presentes nos enunciados das/dos docentes no GF, os quais buscamos costurar com o referencial teórico dos capítulos propostos, sobre TDIC e questões da conjuntura da pandemia, educação do campo e a perspectiva histórico-cultural no diálogo com Vigotski e Bakhtin.

Na oportunidade do GF, foram feitas as apresentações do tema pela pesquisadora aos participantes e exibidas as imagens do slide (Figura 4, da seção da metodologia) para suas reflexões, com base nos dois objetivos específicos, cujo primeiro foi anteriormente explicitado e este segundo que visa: analisar o que dizem os docentes sobre suas ações mediadas por TDIC durante a pandemia nos cotidianos do campo. Como o primeiro, procuramos dialogar com o referencial teórico e com o nosso próprio posicionamento em resposta aos enunciados nas análises.

Reforçamos que as imagens (Figura 2 - Slides para diálogo dos docentes no Grupo Focal) que se encontram na metodologia e na primeira tabela deste capítulo de análises, são do slide de abertura do GF. Tais imagens foram exibidas para os docentes iniciarem suas proposições sobre o tema. Há também na tabela o quadrante com as dez questões do GF, (também presente no apêndice). Quanto aos nomes fictícios dos docentes, estão detalhados na metodologia.

Ressaltamos ainda que os docentes produziram desenhos ao final do GF sobre o tema abordado. São estes, alguns dos elementos destacados em nossa pesquisa, dos quais utilizamos o slide e as questões para a análise dialógica.

Com relação aos nomes das/dos participantes, estes foram debatidos ao término do grupo focal propriamente dito, visto que naquele momento as/os docentes sugeriram que no corpo deste texto fossem descritos os seus nomes verdadeiros, todavia, por questões éticas, como já declarado, os nomes elencados são fictícios, de modo que entramos em contato com todos os docentes, em um segundo momento, por mensagem de texto, voz e chamada de voz pelo *WhatsApp* para reconfiguração de seus nomes - fictícios - para compor as linhas do presente texto.

Entramos em contato com nossos participantes para sugestão de seus nomes fictícios, conforme enfatizado, de modo que visando nosso objeto e nossa questão de pesquisa, sugerimos que os mesmos poderiam se pautar em algo que se remetesse ao campo, seus contextos de vivências, com nomes relacionados a natureza, como nomes de árvores, flores, entre outros elementos que elas/eles pudessem imaginar e se identificar para a substituição de seus verdadeiros nomes ou mesmo nomes relacionados às TDIC e/ou a pandemia.

A partir desse contato, foi possível, inclusive, ouvir de alguns docentes, descrições/explicações sobre o nome escolhido, o sentido da escolha feita em decorrência dos benefícios que determinado nome (de árvore especificamente) traz à natureza e à vida no campo, como é o exemplo da árvore jatobá que, de acordo com o ponto de vista de um dos docentes, essa é *“forte, resistente, faz sombra... servem para muitas coisas, resistem a tempos difíceis, estação seca. Distantes das grandes florestas, mas sobressaem. Muito bonita, sempre bonita, sempre frondosa...jatobá”*.

Dos nove docentes da pesquisa, oito escolheram seus nomes fictícios, os quais já focalizamos. Convém salientar que dos nomes escolhidos, a nosso ver, houve apenas uma menção à TDIC (conforme o que foi apresentado no GF e na descrição do seu nome fictício - **Operações Simples, Simplificadas e Favoráveis – Operações SSF**), enquanto os demais remeteram-se a elementos da natureza ou lugar de origem, ficando apenas uma pessoa sem nos retornar, ao passo que seu nome foi registrado conforme seu desenho de um Girassol, entregue ao final do GF.

Nos contatos com as/os docentes para as escolhas dos nomes fictícios, houve entre seus enunciados, um que remete à lembrança da feira anual do livro, FENAGRESTE, realizada na cidade de Caruaru, que na ocasião trabalhou com a ideia do semear, destacando-

se, portanto, “*o semear, semear da fruta, do futuro, germinar*” e, portanto, teve o apelido *semente* como seu nome escolhido para representação neste estudo.

Organizamos a sequência deste capítulo a partir das categorias de vozes encontradas, a fim de contemplar as discussões abordadas neste estudo, os objetivos e as questões que orientam a pesquisa. As categorias de vozes são destacadas mais adiante, com os enunciados dos docentes e, em seguida, é realizada a análise, costurando com base nas lentes dos teóricos do referencial teórico de fundamentação.

O momento de interação com as/os docentes e a pesquisadora no GF, iniciado pela leitura/interpretação das imagens do slide, mais as questões cuidadosamente explicitadas, possibilitaram elencar as categorias de vozes, estas que são reflexões que foram sendo construídas ao longo do encontro dialógico, a partir também das dez questões feitas pela pesquisadora e reflexões pelas/pelos docentes. No encontro, no *Google Meet*, utilizamos a TDIC, tendo em vista o momento de isolamento físico, devido ao risco de contaminação por Covid-19 e trabalho remoto pela sociedade em geral, escolas e docentes.

A experiência de pesquisa com interações possibilitadas em tela, de modo síncrono pela pesquisadora aos docentes-participantes do GF, ouvindo/interagindo cada um, suscitou dados que nos fazem refletir sobre os sentidos e significados presentes nas vozes de seus enunciados sobre a temática abordada. O que estamos tratando por enunciado diz respeito ao que é declarado por Brait (2020, p. 63) como “[...] frase ou sequências frasais”, concebido também como “unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado”. Ou como é resumido com características específicas, por Peres (2007, p. 25), da seguinte forma:

O objeto de estudo na *metalinguística* bakhtiniana (Bakhtin, 2002,b) é o enunciado com algumas particularidades: a) as bordas dos mesmos são delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes b) são carregados de juízo de valor e destinam-se a alguém; c) cada enunciado possui um projeto de discurso e formas típicas de acabamento; d) têm um acabamento e se constitui num todo de sentido, esperando, por isso mesmo, pelo complemento do outro, sua resposta - o que, embora “acabado”, garante-lhe a característica fundamental de inconclusibilidade e incompletude; e) o sentido do enunciado é também dialógico e as relações são relações entre posições autorais.

Dessa forma, compreende-se que cada enunciado apresentado no GF pelos docentes-participantes é carregado por juízos de valor os quais carregam em suas vozes aquilo que acreditam, que é dialogicamente complementado pelo discurso do outro, posto que havendo uma incompletude nos enunciados, estes se complementam no processo dialógico em que

cada enunciador está propondo/expondo em suas “posições autorais”. Dessa forma, podemos concordar com a autora, quando destaca que tem que ter um certo acabamento, mas que há uma incompletude no enunciado. Assim, entendemos que “a dialogicidade está em movimento e só poderá ser construída em uma relação de participação e interação” entre os sujeitos e o espaço de convivência, a escola, os territórios os quais fazem parte, os quais esses sujeitos estão inseridos.

6.1 DO SENTIDO E SIGNIFICADO DAS TDIC: ENUNCIADOS EMERGENTES NO GF

Iniciamos o grupo focal, expondo as imagens que estão presentes no capítulo da metodologia (Figura 4 - Slides para diálogo dos docentes no Grupo Focal) e as quais também exibimos a seguir. Tínhamos como objetivo que os docentes participantes refletissem que, em meio à circunstância da pandemia, aquelas imagens estariam representando o cenário que estávamos envolvidos, cenário de isolamento físico/social, de estudantes voltando da escola para casa, a qual pode ser vista a seguir, aulas sendo planejadas e ministradas de forma remota. Portanto, para melhor situar o leitor, trouxemos aquelas imagens separadamente, não mais em forma de slides, estas que estão conforme a ordem que os docentes participantes foram fazendo suas observações no grupo focal.

Figura 5 - Representação de estudantes do campo



Fonte: Google Imagem (2021).

A figura 5 foi a primeira que chamou a atenção de alguns docentes da pesquisa, de maneira que ao iniciarem seus enunciados sobre o tema no grupo focal, foram descrevendo-as de acordo com o objeto de pesquisa em questão: pandemia, educação do campo e TDIC, segundo a percepção do contexto vivido.

Nos enunciados dos docentes, foi destacado que naquele cenário de aulas remotas que a pandemia impulsionou, além de se preocuparem com as perdas e defeitos de seus artefatos tecnológicos e toda e reconfiguração metodológica que passaram, foi necessário exercitar a empatia e o lado afetivo para com os estudantes. Segundo os enunciados desses docentes, os estudantes se sentiam sozinhos, pois na escola além de terem as professoras tinham os colegas para socializarem, mas em casa, percebeu-se a importância de os pais apoiarem os filhos. **Girassol** observa que havia carência de estímulo e de afetividade nos estudantes, de alguém que pudesse incentivar: “*Vamos lá, você consegue!*”. Para essa docente, o estímulo e incentivo familiar aos estudantes, ainda que esse familiar não soubesse ler, sua presença e encorajamento já seria de grande valia, pois quando os estudantes entravam na sala de aula virtual no *Google Meet*, permanecia o desejo de conversar sobre novidades, acontecimentos de final de semana e problemas familiares sobre o ato de estudar.

Seguindo a ordem dos enunciados dos docentes e do slide, a próxima figura que comentaram (Figura 6) representa uma suposta docente, munida de artefatos das TDIC, fazendo anotações, como de um planejamento de aula e usando uma máscara.

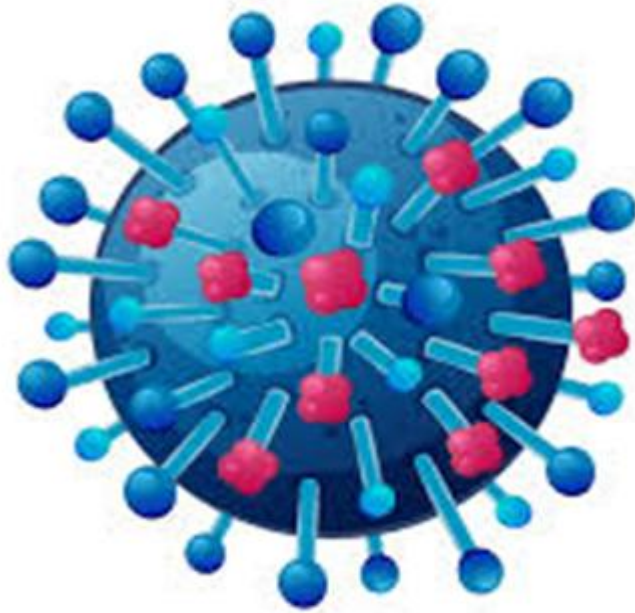
Figura 6 - Representação de docente realizando planejamento



Fonte: Google Imagem (2021).

Foi apresentado ainda ao centro do nosso slide, o qual representamos a seguir na Figura 7, uma imagem do Novo Coronavírus, para aprofundamento das reflexões dos docentes sobre o tema e o contexto vivido naquele momento.

Figura 7 - Símbolo do Novo Coronavírus



Fonte: Google Imagem (2021).

Os docentes observaram o símbolo que representa o vírus da Covid-19, que remete ao cenário vivenciado a partir de 2020, comentaram e fizeram enunciações sobre a próxima imagem (Figura 8), que diz respeito a uma escola do campo.

Figura 8 - Escola situada no campo



Fonte: Google Imagem (2021).

A Figura 8 representa a escola do campo, que como outras instituições de ensino, precisou ser fechada por causa da circulação do vírus da Covid-19. A quarta figura a ser parte da teia de enunciações representa (Figura 8) uma docente, a qual leciona em frente a uma câmera de vídeo em uma sala de aula.

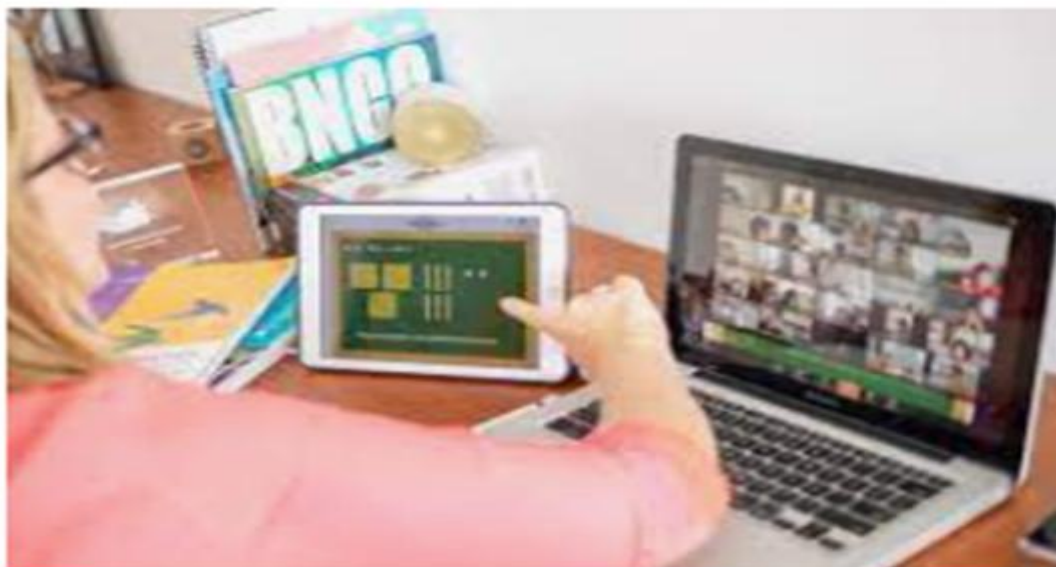
Figura 9 - Docente lecionando em sala com TDIC



Fonte: Google Imagem (2021).

A próxima imagem (Figura 10) representa outra docente que estaria lecionando com o notebook e tablet, portanto, duas situações distintas das apresentadas anteriormente, mas que também mobilizam enunciações sobre uso de TDIC.

Figura 10 - Representação de aula em modelo remoto



Fonte: Google Imagem (2021).

Para iniciar as discussões sobre o tema, pedimos que os docentes observassem as figuras do slide e, ao passo que foram descrevendo o que percebiam, observamos por seus enunciados, que suas vozes estavam/são carregadas de sentidos ligados aos seus espaços de vivências. Pois, segundo **Xique-xique**, as figuras remetem ao contexto que estavam vivenciando e retratam tanto o campo como a cidade, ao passo que continuou enfatizando, em sua fala, as diferenças sociais em que muitos estudantes dependem de dados móveis e/ou da internet do vizinho para acessar as aulas remotas.

De acordo com os enunciados dos docentes, as imagens representam os momentos que vivenciaram na pandemia e aulas remotas, em que tiveram que buscar novas formas, mesmo sabendo que no campo, mais que na cidade, há dificuldades de ferramentas, acesso e conexão, ainda que alguns docentes os possuam.

Tais vozes ecoam os significados do que têm sido fruto do entrecruzamento da pandemia com e sem TDIC em suas práticas didático-pedagógicas. Cenário que, por suas vozes, compreende-se que tem um jogo de sentidos sobre as dificuldades de informações a respeito de como deveriam prosseguir naquele momento e quais encaminhamentos metodológicos poderiam utilizar para as aulas virtuais; ainda, como lidar com as dificuldades

relacionadas ao alcance de estudantes e pais que, por algum motivo, poderiam não dar devolutiva das aulas e atividades que lhes eram propostas. Significados que, de acordo com Leontiev (1978 apud MILLER; ARENA, 2011, p. 344), “refratam o mundo na consciência do homem [...]”.

A seguir, no Quadro 4, exibimos as categorias de vozes encontradas nos enunciados dos docentes, a partir do jogo polifônico que emergiu no GF, sendo essas categorias um recorte do que consideramos pertinente para esta ADD, ao dialogarmos, como pesquisadoras, com o objeto de estudo em foco. Enunciado é, como apresentado na leitura de Bakhtin, por Peres (2007), “atividade social”. Ou, como entendemos em Voloshinov/Bakhtin (1976), enunciado é a interação social de quem fala, de quem ouve “e do herói como produto, e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles” (FARACO; TEZZA, 1976, p. 14).

Quadro 4 - Categorias de vozes dos enunciados dos docentes

1- Desigualdade social
2- Precarização do trabalho docente
3- Favorecimento das interações sociais
4- Favorecimento ao uso de múltiplos meios, inclusive materiais impressos
5- Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo
6- Negativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo
7- Adoecimento psicológico de docentes em meio pandemia
8- Incentivo/acompanhamento/parceria familiar
9- TDIC como necessidade do atual contexto
10 - Consonância com a contribuição das TDIC sem menção à vida no campo

Fonte: A Autora (2022).

Nos quadros que utilizamos para apresentar os dados analisados, na sequência desta seção, as colunas são organizadas com a seguinte estrutura: as questões de pesquisa, os docentes participantes (pseudônimos), as categorias de vozes e alguns recortes exemplares dos enunciados desses docentes. Nesta primeira parte da ADD, destacamos as categorias relacionadas ao primeiro objetivo específico.

A seguir, apresentamos os Quadros de 5 ao 12, nos quais são destacadas as questões discutidas no grupo focal, os docentes participantes, as categorias de vozes e os recortes dos enunciados desses docentes para os questionamentos abordados na reunião. Vejamos o detalhamento analítico no Quadro 5, sobre a percepção dos docentes acerca das tecnologias:

Quadro 5 - Percepção docente sobre uso de TDIC na pandemia por lentes imagéticas

Questões	Docentes	Categoria de vozes	Recortes dos enunciados dos docentes
 Esta imagem (Figura 5, na seção de metodologia) foi pensada com a intenção de que os docentes desta pesquisa observassem cada imagem e apresentassem seus enunciados no grupo focal com base no nosso objeto de estudo.	Luz Jatobá Operações SSF Bougainvillea	Desigualdade social	“[...] o uso das tecnologias nesse período da pandemia mostrou mais ainda [...] as diferenças sociais até mesmo do próprio professor porque nós sabemos que muitos professores eles não têm é... a sua remuneração, muitas vezes não possibilita que tenha alguns instrumentos de trabalho mais modernos”. “Têm alunos mesmo que é um celular pra três pessoas, aí fica difícil e dificulta bastante nosso trabalho”. Eu fui obrigado, já é o segundo celular que eu compro depois que começou a pandemia, porque o primeiro não aguentou, já estou no segundo e assim sucessivamente, né? Meu celular mesmo também deu pane, eu tive que comprar outro e foi num momento em que todas as lojas estavam fechadas. Meu celular só chegou com 15 dias, então assim, foi muito complicado. /tivemos que nos adequar a novas ferramentas digitais; alguns métodos não sabíamos, tivemos que buscar//.

Fonte: A Autora (2022).

Elencamos esta categoria de vozes que, de certa forma, reflete sobre um modo de vida que tem na desigualdade social e no consumo alguns de seus pilares e estão/são presentes nos enunciados das/dos participantes. Dentre os enunciados das/dos docentes participantes dessa pesquisa, esta foi umas das categorias mais destacadas durante o GF, onde os professores enunciaram que tiveram que adquirir ferramentas das TDIC, enfrentando os altos preços do mercado em um momento que o mundo atravessava a pandemia e, devido a isso, as escolas, o comércio e muitos outros setores e instituições tiveram que fechar suas portas e submeter-se ao uso de TDIC.

O fato de termos que ficar de quarentena, trabalhando isolados em nossas casas, fez com que passássemos a utilizar com mais frequência tais ferramentas conectadas à internet, sobretudo na educação, com a emergência das aulas remotas, onde muitos docentes ainda que com baixos salários, enfrentaram e enfrentam esse desafio somado ao de aprender lidar com as mesmas para trabalhar, usando plataformas e aplicativos, editando, enviando e recebendo conteúdos da SEDUC, das escolas, dos e para os estudantes.

Dito de outra maneira, juntamente a necessidade de continuar trabalhando, vieram os altos preços e isso também tem reforçado “as diferenças sociais” existentes, mesmo entre quem tem um vínculo empregatício, como é o caso da categoria em estudo, que muitas vezes não tem como pagar por um aparelho celular ou computador mais potente, como expõe **Luz**, visto que o contexto de pandemia tem se mostrado com preços mais elevados, mas que tem como necessária a continuidade ao trabalho pedagógico (remoto), driblando essas e outras dificuldades, como as de aprender manusear novas plataformas e aplicativos, conectar-se, enviar e receber atividades e conteúdos, como já colocado, bem como aprender a criar e editar videoaulas e enviá-las, para que pais e estudantes pudessem acessar e dar a devolutiva, o que nem sempre era possível no tempo planejado. Essas, pois, são vozes de desabafo das situações atravessadas pelos docentes durante o período de aulas com/sem TDIC.

As categorias remetem a um sentido de diferenças sociais, obrigatoriedade de consumo, dificuldades de infraestrutura para as demandas de trabalho docente em rede, sejam essas da instituição escolar ou vindas das famílias que não tinham TDIC para os estudantes acompanharem as aulas, o que nos faz compreender sentido como “uma resposta a algo dito antes” (BUBNOVA, 2011, p. 272).

O significado que se percebe das TDIC é que as mesmas têm se apresentado como determinantes ao contexto, e segundo os enunciados de **Bougainvillea**, “*tivemos que nos adequar a novas ferramentas digitais; alguns métodos não sabíamos, tivemos que buscar*”.

Entendendo por esses enunciados o significado como fenômeno do pensamento, visto que eles elucidaram como e o que atravessaram durante o isolamento físico/social e aulas remotas (VIGOTSKI, 1934/2001b, p. 398).

As vozes presentes nessa categoria nos mostram que, além das dificuldades sociais apresentadas, há a obrigatoriedade de consumir, como visto nos enunciados também de **Bougainvillea**. Houve, entre outras, a dificuldade de se conseguir comprar artefatos tecnológicos, os quais juntaram-se a precarização nos serviços de entrega, necessitando-se aguardar cerca de quinze dias para o recebimento, e isso fez com que docentes refletissem o quanto a situação da pandemia agravou o andamento de suas atividades e aulas, a ponto de no momento do GF, desejarem que todas as pessoas fossem o mais breve possível vacinadas e todos voltassem às aulas presenciais.

Com os estabelecimentos comerciais fechados no período de isolamento físico, os docentes enfrentaram, além dos elevados preços dos artefatos tecnológicos, dificuldade de encontrar para comprar e nos prazos de entrega, como supracitado, afetando assim o andamento das aulas remotas.

Dentre os quatro participantes destacados, nas categorias de vozes, “Desigualdade social, obrigatoriedade de consumo, dificuldade infraestrutural”, percebe-se que alguns docentes centram-se em questões individuais, como a aquisição de artefatos tecnológicos, o tempo para o recebimento, bem como refletem como tais questões afetam a dinâmica de trabalho, como é percebido nos enunciados de **Bougainvillea**, enquanto **Luz** se centra em questões mais sociais, frisando a falta de condição de colegas de trabalho para adquirir novos artefatos das TDIC. De modo parecido, **Operações SSF** frisa as dificuldades individuais, assim como **Bougainvillea**; **Jatobá**, por sua vez, centraliza a sua reflexão nos estudantes e na desigualdade social, ao destacar que muitos deles precisam dividir o uso do celular para três estudarem em casa. Em síntese, esta categoria não somente enfatiza a desigualdade social, varia, pois, “o sentido para a questão infra estrutural”, exposta em cada enunciado.

Nesses aspectos, as vozes da pesquisadora também ganham destaque no presente estudo, na perspectiva de que a mesma dialoga com as/os participantes e o objeto de estudo, enquanto docente da educação básica da rede pública de ensino e que também tem atravessado as circunstâncias pandêmicas, comungando de muitas das dificuldades evidenciadas, como sobre os estudantes não possuírem TDIC e precisar dividir com irmãos, a adequação ao modelo de aula com essas ferramentas, entre outras.

Durante o período de quarentena alongado, com o isolamento físico, vivemos uma espécie de jogo “Cabo de guerra” onde, por um lado tivemos que “puxar a corda” a nosso

favor, corda essa que seriam os nossos estudantes, o planejamento/estruturação das aulas, enquanto nossos adversários seriam a falta de artefatos para chegar aos estudantes, os defeitos nos celulares e computadores e ainda a dificuldade de comprar e recebê-los.

As vozes sociais presentes nos enunciados são, principalmente, vozes que dialogam com uma ideia de uso de TDIC enquanto elemento determinista, pensando aqui na “teoria da modernização” de Feenberg (2013), na qual registra que “a força motriz da história é o avanço tecnológico (FEENBERG, 2013, p. 58). Em suma, para essa perspectiva determinista, se tem TDIC, tem avanço.

Sob a perspectiva que o ser humano é controlado pela tecnologia, refletimos sobre o trabalho docente em meio a pandemia e aulas remotas em escolas do/no campo no município de Caruaru-PE. Podemos lembrar que os docentes tiveram como limitantes do ensino e da aprendizagem, dificuldades como a falta de artefatos tecnológicos, dificuldade enfrentadas pelos docentes de compra e recebimento, ausência de aparelhos celulares ou computadores por estudantes para o horário das aulas, visto que tinham de dividir os celulares dos pais entre irmãos. Com isso, compreende-se numa perspectiva do determinismo das TDIC, que o avanço só seguiria se dificuldades como essas fossem anuladas.

Com relação à educação do campo e a função social da escola do campo, discutida por Caldart (2020), a qual trouxemos em nosso referencial teórico, a mesma expressa que tais funções são as vivências, as realidades e especificidades dos povos que moram no campo. Destacamos, contudo, que as vozes sociais dos docentes que lecionam nas escolas do campo, são vozes que focam em questões como as desigualdades de acesso às TDIC, seja pelos próprios docentes ou pelos discentes, e também a já citada obrigatoriedade de consumo destas.

Essas são vozes que focam nas questões sobre desigualdades sociais que impactam o andamento do trabalho dos docentes, pelo fato de os estudantes terem de utilizar os celulares dos pais e dividi-los com irmãos para participarem das aulas e atividades. Nessa lógica, apesar de os estudantes terem aulas pelos celulares, os docentes não mencionam se esses estudantes ou eles próprios têm outras vivências/experiências com as TDIC, vivências/experiências essas que utilizem tais artefatos para o fortalecimento dos povos do campo, onde se discuta e busque soluções e/ou desenvolvam ações sobre temas relativos a agroecologia, o reflorestamento, a questão ambiental, tema sobre o “combate ao uso de agrotóxicos” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327), entre outros relevantes temas para o campo e os camponeses.

Trouxemos reflexões no capítulo 2, que é intitulado: “Educação do Campo: Debates Contemporâneos” e trata sobre a educação do campo, sua importância para a sociedade, os trabalhos e lutas de movimentos sociais, como o Movimento Sem Terra - MST, e grupos

como o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC. As discussões como as do DEMULTS também estão presentes, grupo esse que desenvolve pesquisas e projetos que colocam os sujeitos do campo e suas especificidades em evidência. Com relação ao que discutimos no capítulo e do que ouvimos no grupo focal, reafirmamos que não percebemos, nos enunciados dos docentes, vozes que remetessem ao uso de TDIC como fortalecedoras e potencializadoras do campo e dos camponeses.

Como vimos, a educação do campo tem sua origem primordialmente a partir de um longo e árduo histórico de lutas e resistências dos trabalhadores camponeses e movimentos sociais, os quais em contextos de resistência, como os assentamentos do MST, viram, por exemplo, a necessidade de lutar por escolas para a educação de seus filhos. No processo de lutas, reivindicam o direito a escolas e educação no e para o campo, tomando seus contextos rurais como lugares de vida, como enfatiza Silva (2020, p. 3): “nos processos de luta pela terra e de vida digna nos assentamentos reivindicaram o direito à educação”.

Os debates das lutas por educação do campo têm ganhado, portanto, força ao longo dos anos. O marco histórico no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária - ENERA, com sua estreia no ano de 1997, e os demais encontros realizados após essa estreia, chamam atenção pelo fato de que, mesmo diante do isolamento físico de todos nós, devido à pandemia e medo da Covid-19, esses encontros continuaram acontecendo por via das redes sociais, no *Youtube*, adaptando-se ao modo virtual. Isso nos remete a uma reflexão pertinente sobre o papel crítico de quem ensina nas escolas no campo, fazendo-nos refletir sobre quais tecnologias têm sido inseridas e como são utilizadas pelos docentes, considerando sua importância para a sociedade contemporânea.

Dito isto, para analisar essa categoria de vozes, ressaltamos uma fala oportuna que ocorreu na mesa redonda da II Jornada do DEMULTS, em 2021, em que Helder Tacariju de Oliveira, Indígena Professor Doutor em Antropologia pela UFPE, apresenta, na ocasião, um debate sobre a temática das TDIC. Tacariju ressalta o papel das TDIC para fortalecer os ativismos dos povos originários e o potencial das mesmas para a promoção do desenvolvimento humano. Ao falar sobre o debate entre o acesso ou a falta de acesso das TDIC para as populações indígenas, ele ressalta a importância de seus usos para favorecer a autonomia, ajudando a reivindicar direitos, como o direito das mulheres indígenas na Câmara em Brasília, em um movimento contra o Marco temporal, este que teria como objetivo “prejudicar os povos indígenas”. Grupos de mulheres de todo o Brasil se reuniu por meio das TDIC e foram até Brasília reivindicar seus direitos contra o marco temporal, uma tese jurídica que “tem sido aplicada para anular processos de demarcação de terras indígenas”.

A sua fala também reflete que, desde que se tenha acesso, todas as pessoas, indígenas ou não, têm o direito de possuir e saber utilizar as TDIC com autonomia. Traz ainda outro exemplo sobre os rádios comunicadores, que foram implantados em vários locais na Amazônia pela Funai, o que fez os povos indígenas os utilizarem a favor deles, na comunicação em suas línguas com outros indígenas, buscando, dessa forma, despistar os funcionários daquela fundação.

A reflexão sobre as TDIC é de que elas podem ser aproveitadas pelo potencial que têm para transformar o que está posto. Tomando o exemplo dado pelo professor sobre a utilização de *smartphones* como instrumentos de comunicação, desenvolvimento e trabalho, pode-se entender as tecnologias em favor não só de busca por direitos, mas que possam servir para ensinar as pessoas a buscar e produzir conteúdo em espaços escolares, para promoção dos espaços de vivências dos docentes e discentes que vivem no campo.

Sobre a categoria em foco, mais uma vez frisamos que não identificamos vozes que dialogassem diretamente com as lutas e reivindicações da educação do campo propriamente dita, senão vozes que evidenciam um diálogo com as questões sociais singulares dos docentes, em suas particularidades locais, como: a falta de aparelhos para os estudantes assistirem as aulas, defeitos nas TDIC usadas por esses profissionais, somadas à necessidade de aquisição de outros e novos recursos tecnológicos. Portanto, são vozes que dialogam umas com as outras, por serem vozes que reverberam sobre a preocupação com o andamento do trabalho pedagógico e com as diferenças sociais de classe, mas não implicam uma discussão sobre o campo, como palco de uma disputa discursiva em que se sobressai uma luta camponesa específica.

Todavia, algo em comum nas vozes dos enunciados dos docentes nessa categoria, é que refletem a importância das TDIC como imprescindíveis ao seu trabalho e ao contexto atual de pandemia e aulas remotas. Esse discurso, no entanto, é importante frisar, não implica a situação singular do lugar de fala de docente da educação do campo, apenas mais amplamente o lugar de docente, vivenciando o impacto sentido em todos os níveis educacionais, pela condição da pandemia e do contexto de adaptação às aulas remotas.

O próximo quadro (Quadro 6) aborda a categoria analítica: *Precarização do trabalho educativo no ensino remoto*, que de algum modo congrega vozes específicas sobre Retrabalho pedagógico virtualizado e Determinismo sobre TDIC, ambas muito presentes nos enunciados dos docentes ao apresentarem que, naquele primeiro momento (no início do ano de 2020), estávamos todos em um momento experimental de metodologias didático-pedagógicas virtualizadas, em que, muitas vezes, um método não dava certo e que se precisava mudar.

	Semente		questão do querer fazer, da importância que se deu e que, que ainda está se dando ao ensino, a aprendizagem//
	Girassol		//mesmo assim a gente trabalhando com <i>Meet</i> , com... na atividade, na busca ativa é muito difícil// //Às vezes, é um celular pra dois, três irmãos e aí fica difícil, mas que com o <i>Google Meet</i> - não que está bom né? porque o bom é a gente voltar, mas é, dá pra trabalhar e assim...eu estou me sentindo bem melhor do que o ano passado, como eles também. O que eu gostaria é que tivesse livros, é... materiais físicos pra que eles acompanhem melhor, mas ainda assim é, tá dando pra caminhar//

Fonte: A Autora (2022).

Nesta categoria, compreendemos que as vozes sociais apontam para a precarização do trabalho docente. Entendemos que essas vozes se fazem presentes quando enunciam sobre a falta de materiais para trabalhar no modelo remoto e o retrabalho pedagógico virtualizado por docentes. Os enunciados dos/das docentes evidenciam um cansaço físico e mental ocasionado pela situação de trabalho, conforme destacamos no discurso de **Operações SSF**, em que apresenta que foi preciso refazer e reenviar atividades em diferentes formatos, como em vídeo do *Youtube*, em documento de *Word (doc.)* e *PDF* para encaminhar via *WhatsApp*, atividades essas que já haviam sido feitas e enviadas. Tais enunciados representam as vozes de um coletivo de profissionais que passaram por situações semelhantes, em diferentes contextos educativos, mais uma vez sem capturarmos o que especificamente impactou sobre o cotidiano docente na educação do campo.

De acordo com Sipriano (2017, p. 65), “[...] as vozes sociais, em confronto no horizonte dialógico, se constituem a partir da relação com vozes anteriores e, por sua vez, dirigem-se a outras vozes, ou seja, suscitam uma resposta”. Nessa lógica, podemos compreender, por tais vozes, uma exaustão dos envolvidos no modelo de aula remota, diante

dos enunciados sobre o retrabalho pedagógico, ao ponto de um sentido de desabafo em enunciados como: *“não vejo a hora que chegue vacina pra todo mundo, pra que a gente volte ao nosso retorno presencial”*. São enunciados que parecem dialogar também com um sentimento de esperança, diante do cenário em que estavam experienciando, em diálogo com vozes sociais que defendem a ciência na “luta contra o vírus”.

As vozes presentes nos enunciados desta categoria evidenciam certa exaustão dos profissionais, com cansaço físico e psicológico - ainda que não tenham utilizado esses termos. Apontam para um diálogo com a dificuldade dos pais e estudantes para acessar as aulas e atividades, por não possuírem ferramenta das TDIC, como um computador e/ou celular e internet de boa qualidade, bem como em enunciados como os de **Luz**, que vem evidenciar que a falta de empenho de muitos pais no acompanhamento dos filhos nas atividades escolares, deixando a responsabilidade a cargo dos docentes e da escola. Nos enunciados de **Bougainvillea**, por outro lado, há o reconhecimento de que é papel das escolas e dos professores ensinar os conteúdos escolares. Suas vozes destacam a importância do apoio e acompanhamento dos pais, considerando o distanciamento físico desses profissionais de um ambiente presencial em que se colocassem à disposição dos estudantes. A polifonia nesses enunciados mostra a importância da família no trabalho educativo, em particular, no contexto da educação do campo isso é marcante, pois os vínculos familiares favorecem a relação do sujeito com sua história, seu lugar de vida e ancestralidade. Mesmo com as obrigações do trabalho com a terra em seus sítios e propriedades, com os quais se beneficiam de processos da agricultura familiar, onde muitos criam animais, plantam e cultivam, ainda incube a educação escolar dos filhos que não podiam estudar no espaço físico da escola, no contexto da pandemia.

Para a questão apresentada, concernente ao que os docentes pensam sobre as tecnologias digitais para as aulas na pandemia, revelam em seus enunciados que ministraram suas aulas pela plataforma *Google Meet* e, predominantemente, pelo aplicativo *WhatsApp*, ainda que tenham criado canal no *Youtube*, como fez **Luz** e, ainda, enviado vídeos, como fez também **Operações SSF**, para que não “pesasse” nos celulares dos estudantes e das mães e/ou pais. Essa compreensão da alteridade, antecipando ações de outros no processo de suas práticas e não apenas os estudantes (ao incluírem uma pressuposição discursiva com os pais) é uma particularidade do contexto pandêmico que merece atenção em nossas análises. Afinal, os recursos de suportes das tecnologias usadas eram aparelhos celulares dos pais dos estudantes, na maioria das vezes.

Os enunciados de **Girassol** nos chamam a atenção sobre a falta de materiais físicos, como os livros, entre outras problemáticas que, mesmo com as “facilidades” colocadas pelas TDIC de proporcionarem aulas ao vivo, ou síncronas, em plataformas como *Google Meet*, revelam que bom seria voltar ao modelo de aula presencial; **Semente** expõe que “*é muito difícil*”. Ou seja, ter as TDIC a favor do processo educativo parece não ser suficiente quando se trata de educação, quando se trata de interação, ensino e aprendizagem. São, portanto, vozes que destacam a discussão que coloca o lugar do impresso como importante frente aos desafios do virtual. Uma importante relação que interpretamos sobre o sentido das práticas docentes com TDIC para as aulas na pandemia, é que os signos TDIC e pandemia nas/para as aulas nessa conjuntura, se relacionam com o significado de sobrecarga de trabalho, pautando-se no objetivo de atender/atingir aos estudantes, com suas particularidades.

A constituição do sentido das TDIC pelos docentes, de acordo com seus enunciados, com trabalho pedagógico remoto, passa pelo que Vigotski (2001 apud MILLER; ARENA, 2011) chama de “experiência emocional”. Esta que tem envolvido o emocional dos docentes que, em meio ao isolamento físico/social, reconfiguraram suas metodologias para modelos síncronos ou assíncronos de trabalho com os estudantes, ensinando de uma forma nunca antes vivenciada.

Compreendemos, nessa perspectiva, que o sentido produzido pelos docentes é fruto das relações deles com os outros e com os significados com os quais interagem, incluindo-se na relação intersubjetiva que se processaria entre docente e discente, mais diretamente também os pais dos estudantes. Nesse ponto de vista, analisamos que é nos discursos que os sentidos são encontrados, pois os docentes trazem em seus enunciados vozes que exprimem angústia pela sobrecarga de trabalho, ausência da escola, dos estudantes e da dinâmica/rotina que tinham antes da pandemia, somada ao retrabalho que tiveram em planejar, elaborar, reconfigurar aulas já prontas.

Essas vozes vão de encontro ao que Moran (2000) defende, que é preciso chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis, pelo *on-line*, *off-line*, todavia, os docentes encontram circunstâncias que parecem limitar suas metodologias pedagógicas, pois refazem as aulas que foram planejadas e enviadas, porque pais e estudantes não conseguem acessar conteúdos que seus aparelhos não suportam. Há ainda a falta de materiais físicos para os docentes e estudantes, e esses entraves limitam o andamento do trabalho pedagógico, promovendo a precarização, acentuada com o retrabalho pedagógico.

Sobre as tecnologias e o que elas implicam, sobretudo no cenário de pandemia e aulas remotas, onde uma das alternativas que os docentes tinham para continuar lecionando era pela

mediação delas, sob a luz de Feenberg (2013), entendemos que o avanço de tecnologias de forma acrítica se apresenta como uma catástrofe, por tentar moldar a sociedade e que esse avanço não trouxe soluções para problemas como a fome ou o trânsito das grandes cidades, ou mesmo formação inicial ou continuada para os profissionais da educação, onde pudessem saber lidar com situações de uso em contextos como os do campo.

Nessa conjuntura, lembramos das vozes dos docentes sobre o retrabalho pedagógico, pois tiveram que refazer aulas/atividades que já haviam sido enviadas. Retrabalho que foi provocado pela falta de boa conexão à internet nos celulares de estudantes e pais. Se fizermos uma ponderação do que Feenberg (2013) escreve, no tocante ao avanço da tecnologia, entendemos que ela ainda não é capaz de solucionar problemas como os citados, e perceberemos que sua disseminação na sociedade não conseguiu avançar para o tratamento de questões como a desigualdade de acesso, como mostram as estatísticas e os enunciados dos docentes.

Quanto à perspectiva determinista sobre as tecnologias, Feenberg (2013) faz uma reflexão de que a mola propulsora do desenvolvimento na sociedade seria o avanço das tecnologias. Não duvidamos, tendo em vista a conjuntura atual, onde muito se tem conseguido superar via TDIC, desde o planejamento pedagógico até avaliações bimestrais com os estudantes. Nessa perspectiva, as vozes presentes nos enunciados dos docentes-participantes são vozes que dialogam com uma educação com foco no uso de TDIC, de modo que não apresentam, em seus enunciados, uma reflexão sobre a educação do campo como território de pertencimento, produção de culturas. Lembramos que Munarim (2014, p. 25) escreve sobre a “importância da educação do campo e não somente no campo”, reflexão cujas vozes não ressoaram nos enunciados dos docentes que participaram da pesquisa.

Há tempos, Freire (1984) refletia e questionava a serviço de quem ou de que as tecnologias e as máquinas estavam. Desse modo, podemos pensar a que nível estamos, enquanto docentes, buscando conhecer sobre as necessárias tecnologias, hoje digitais, elas que entram nas nossas escolas e nas nossas casas, se temos pensado no que Freire nos alerta a pensar? considerando que as máquinas e a internet têm objetivos próprios ao serem produzidos e introduzidos entre nós, está a serviço de algo ou alguém e, portanto, não são neutras. Dentre essas e outras questões, Munarim (2014) escreve que as tecnologias não estão pensadas/dirigidas para os povos do campo e, em consonância a esse enunciado, não identificamos uma posição crítica em relação a isso nas vozes dos docentes desta pesquisa.

Dessa forma, as vozes presentes nos enunciados dos docentes participantes desta pesquisa são de favorecimento das TDIC, todavia, não identificamos uma certa compreensão

	Jatobá		além do que professor e grupos de <i>WhatsApp</i> e eles. //é como se você estivesse num lugar bem iluminado, numa cidade e de repente faltasse energia... Então, o <i>Google Meet</i> ... o <i>Google Sala de aula</i> ... <i>Google Forms</i> //
--	---------------	--	--

Fonte: A Autora (2022).

Quando indagados sobre como foi a relação com os estudantes, o uso das TDIC e o isolamento físico/social, as vozes presentes nos enunciados dos docentes são favoráveis a utilidade das TDIC, indicando que essas são fundamentais para que haja interação social, pois, para a maioria, o único meio para a comunicação foi o *WhatsApp*. Enquanto para outros, além desse aplicativo para mensagens e ligações, houve ainda a possibilidade de sanar dúvidas pessoalmente. De acordo com **Xique-xique**, seus estudantes moram na mesma comunidade, dessa forma, era possível tirar algumas dúvidas também presencialmente. Chegava-se aos estudantes pelos meios possíveis, *on-line* e *offline*, como apresenta Moran (2000). São vozes favoráveis às TDIC, mas há docentes que buscam esses outros meios possíveis para interação, ensino e aprendizagem dos discentes.

Sobre a utilização e favorecimento das TDIC, além do aplicativo *WhatsApp*, o *Google Meet* também foi uma ferramenta que favoreceu a continuidade das aulas no formato remoto, este último que foi exposto como uma ferramenta de aproximação e de melhora na relação entre docentes e discentes. De modo que, diante da disponibilidade docente, há a relação com pais/responsáveis que “*acolhe bem, mas têm outros que sempre fica colocando obstáculo*”. Ou seja, o sentido que se percebe nesta categoria discursiva é de facilidade na comunicação por meio das TDIC e de acolhimento e estreitamento de laços por parte de alguns estudantes, pais e/ou responsáveis, apesar de haver obstáculos por parte de outros.

Destacamos aqui a alteridade na relação docente, que diretamente ocorre no par dialógico docente-discente, sendo outros membros da família convocados de forma diferente, durante a pandemia, para que os alcances discursivos se efetivassem.

Alguns enunciados desta categoria discursiva também revelam falta de habilidade no manejo com as TDIC, como inferimos quando **Semente**, em especial, enuncia que recorre ao filho que utiliza o *Google Meet* para assistir aula, ao passo que o mesmo acessa suas aulas por *link*, e também a auxilia gerando e enviando *links* e vídeos das aulas planejadas pela mãe. Dessa vez, é um membro da família docente que implica a nova alteridade na relação dialógica que antes, mais diretamente, tinha os alcances discursivos estabelecidos no par docente-discente. Essa docente tem em seus discursos exemplos em que a ajuda do filho é fundamental para a realização de atividades/devolutivas dos seus estudantes.

A mesma docente destaca que além de pedir ajuda ao filho para trabalhar com as TDIC, houve um momento em que solicitou a um de seus estudantes que não possuía acesso às tecnologias digitais, que realizasse uma atividade lúdica, um tipo de experimento. Este foi até a casa dela, fez a atividade, enquanto seu filho, experiente com TDIC, gravou vídeo e postou no grupo da turma, de modo que, até este estudante que não possuía TDIC, pudesse de alguma forma estar presente não somente realizando uma atividade, mas aprendendo, interagindo, dando sua contribuição nas aulas. Neste caso, o sentido para as vozes desta categoria discursiva do trabalho pedagógico com TDIC, que demonstra a dedicação e devolutiva de atividades, é de gratificação e satisfação para **Semente**, por ver o empenho e participação de seu estudante, mesmo diante das limitações que ela possa ter para manejo das tecnologias digitais.

Assim, aquele estudante se fez presente na aula também em rede, mesmo sem possuir TDIC, o que reverbera no trabalho docente de uma comunidade campesina, o sentido de que é possível dar aula sem necessariamente utilizar artefatos tecnológicos e/ou utilizá-las driblando dificuldades de habilidade e falta de manejo. A metodologia utilizada por **Semente** corresponde ao modelo de aula assíncrona, em que seu estudante realizou a atividade em seu tempo, fora da presença das telas digitais e, só depois, postou em rede. Do mesmo modo, a docente deu sua aula de forma assíncrona, não houve interação em tempo real com sua turma. Esse modelo de aula assíncrona se assemelha ao indicado pelo município de Caruaru, que disponibilizou plataformas no canal do *Youtube* com o chamado *Aula em casa*, direcionados aos docentes da rede. Eram entregues *links* com videoaulas aos docentes e os mesmos utilizavam o modelo síncrono com os estudantes para explicar aquelas videoaulas, de modo que também eram entregues apostilas sobre aqueles conteúdos das videoaulas aos estudantes, com horário marcado nas escolas.

Convém salientar que na ADD não nos pautamos no conteúdo de uma determinada palavra utilizada pelos participantes em cada enunciado, mas buscamos compreender o jogo

de vozes no todo do enunciado, apresentado por eles nos diálogos do GF, conforme visto nas tabelas. Destarte, corroboramos com a ideia de que “o “sentido” se produziria nas práticas docentes, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito”. Enfatizamos, assim, que se percorrem “dimensões cognitivas e afetivas, bem como processos coletivos e individuais” (BARROS et al., 2009, p. 179) em tais processos polifônicos.

Nos enunciados de **Operações SSF**, estão presentes vozes de acolhimento e respeito ao docente que leciona na escola do campo por estudantes e famílias. Em outros termos, esse docente revela em seus enunciados que trabalhar em escola do campo tem esse lado de que as famílias têm um certo respeito pelo professor, de modo que a relação que tiveram nos grupos de *WhatsApp* foi além de uma relação somente entre “*professor e grupos de WhatsApp*”. Tais enunciados expressam sentido de afetividade com o docente mesmo mediados pelas TDIC, em encontros que ocorrem remotamente, o que nos faz compreender que essas tecnologias, ao passo que têm suas limitações, também são enunciadas de modo positivo pelos docentes.

Na categoria discursiva do Quadro 7, sobre favorecimento das tecnologias para as interações sociais, os sentidos apresentados pelos docentes **Operações SSF** e **Jatobá**, são de que essas tecnologias possibilitam aproximações afetivas e construção de novas habilidades para ensinar, visto que, em 2020, tiveram acesso a novas aprendizagens em plataformas, como *Google Meet*, *Google Sala de aula* e *Google Forms*. Desse modo, o que no início da pandemia foi considerado por **Jatobá** como uma “cidade em meio a um apagão de luz elétrica”, parece que aos poucos as situações e possibilidades foram ficando mais nítidas, mesmo em meio ao apagão causado pela pandemia que provocou escuridão, na perspectiva de não se saber que direção tomar, de modo que compreendemos que a vida e suas adaptações dão forma ao sentido.

Por consonância, todos os docentes citados trouxeram em seus enunciados vozes convergentes com a ideia de que as TDIC são facilitadoras do processo comunicativo e interacional com os discentes. Atribuem às TDIC um papel importante, seja para ministrar suas aulas ou para criar e/ou manter relações de amizade com estudantes e/ou suas famílias, reforçando o exemplo dos enunciados de **Operações SSF**, de que quando se dá aula em escola do campo, tem-se a oportunidade de ter um certo respeito das famílias aos docentes. Com relação à polifonia dos enunciados desta categoria discursiva, lembramos que Bakhtin (2006, p. 194) revela que “a polifonia se define pela convivência e pela interação” que, neste caso, esses dois elementos, convivência e interação entre os docentes, discentes e famílias foram dois pontos fundamentais que tiveram naquele contexto de aulas remotas. Lecionar em

escolas do campo revela uma particularidade desse espaço, que pode não ser percebida em outras escolas.

Tal processo de interação/colaboração entre os sujeitos nos remete ao que Costa e Ferreira (2011) apresentam, ao trazerem uma conceituação sobre sentido e significado a partir de Vigotski, destacando que os sentidos e significados podem ser compreendidos a partir da interação do sujeito com objetos que fazem parte da cultura, sendo os mesmos signos. O desenvolvimento, os significados e os sentidos são constituídos na medida da evolução humana (COSTA; FERREIRA, 2011, p. 208).

Os sentidos e significados sobre TDIC, nesta categoria discursiva, trazem também aspectos de uma perspectiva determinista sobre elas e do que as mesmas oferecem, conforme enunciados dos docentes. Porém, compreendendo que cada um foi atingido pela pandemia, e atravessado pelo contexto de isolamento físico, social e de aulas remotas, as TDIC se fizeram relevantes para as aulas, para comunicação com discentes e o ensino em rede. Considerando tais fatores, as TDIC são evidenciadas em seus enunciados como favoráveis e suas vozes atestam sua importância devido ao momento e às necessidades deles e dos estudantes.

Tomando como base as discussões tecidas por Feenberg (2013) sobre a teoria crítica da tecnologia, ao apontar as “alternativas modernas”, no jogo dos quadrantes¹³ das quatro perspectivas da tecnologia, temos uma ideia do que vem a ser a tecnologia enquanto elemento do instrumentalismo em nossa pesquisa. O filósofo escreve que, na perspectiva instrumentalista, a tecnologia é considerada neutra, controlável pelo ser humano, e assim dependeria do uso que fazemos da mesma para indicar se ela é boa ou não à sociedade. Isso nos leva a refletir sobre as vozes dos docentes desta pesquisa e da fé que têm no progresso das tecnologias para a “satisfação de suas necessidades”, sendo suas vozes favoráveis às mesmas, sem um questionamento mais amplo sobre a forma desse uso e suas consequências (FEENBERG, 2013).

Para a perspectiva determinista das tecnologias, na mesma não há neutralidade, mas é carregada de valores. Segundo Feenberg (2013) e conforme já explicitado, ao refletirmos sobre uma possível não neutralidade das tecnologias, de um modo geral, na pandemia, grandes empresas e corporações tiveram o controle sobre os lucros com esses produtos e dominaram o mercado. Essas corporações super faturaram a partir do aumento que se teve de artefatos das TDIC para a efetivação do trabalho docente, em particular para o aspecto que nos interessa na pesquisa, e aumentaram o fosso que separa classes sociais e contextos, como

¹³Ver quadrante na página 26, no capítulo referente ao assunto.

a concentração da riqueza em grandes cidades, em detrimento dos contextos rurais e seus contextos camponeses, não hegemônicos.

Refletimos sobre o que as grandes corporações têm a ver com todas essas questões, na perspectiva de Feenberg (2013, p. 69), ao apresentar que “a tecnologia é uma das maiores fontes de poder nas sociedades modernas”, de maneira que as grandes corporações possuem muito controle sobre o que tem acarretado o desenvolvimento nas sociedades modernas, urbanas sobretudo, como consumidores que somos. Na pandemia, através de seus planos lucrativos, esse movimento das grandes corporações impulsionou a compra em larga escala de tecnologias, sobretudo as digitais -TDIC, para o desenvolvimento do trabalho remoto.

Assim sendo, as vozes presentes nos enunciados dos docentes carregam o sentido de favorecimento de uso das tecnologias, mas com foco em um uso instrumentalista. No entanto, não percebemos uma reflexão teórico-crítica sobre estas, visto que suas urgentes necessidades naquele momento, de levar as aulas até seus estudantes, seria instrumentalmente solucionada com o “consumo” de TDIC.

O avanço tecnológico, de acordo com Munarim (2014), não apenas prometia “criatividade e inovação”, mas a reprodução de estruturas de poder, embora esse avanço também tenha apresentado “novos modos de interagir e conviver com os outros”, como as redes sociais e, de modo geral, a internet para o trabalho remoto das escolas. Tais meios, porém, não estão acessíveis a todos e isso exigiria uma reflexão, sobretudo no que tange à valorização dos saberes de quem ensina, de quem aprende e de quem vive no espaço do campo. Não há, por exemplo, uma polifonia que contemple vozes que defendem um uso para produção de conteúdos digitais, desenvolvimento de processos autorais e críticos, estes sim, favorecedores de uma transformação, ainda que incipientes, se considerarmos que os suportes usados para a produção de conteúdos continuariam sendo “comprados” de outros contextos, que não o campo.

Ou seja, essa é uma discussão que tem muito “pano pra manga”, no sentido de pensarmos até que ponto os docentes abraçam autonomamente as TDIC para suprir as necessidades de seus trabalhos, ou até que ponto essas lhes são impostas em uma determinação cultural em que, para não serem alijados do processo de digitalização das culturas, não haveria outra escolha a não ser o uso indiscriminado das TDIC. Com isso, uma necessária provocação que se pode dialogar com suas vozes diz respeito ao debate sobre o impacto do agronegócio no âmbito de formação continuada desses profissionais e, conseqüentemente, nas escolas do campo.

O próximo quadro (Quadro 8) apresenta a terceira categoria de vozes inferidas dos enunciados a partir das respostas para a questão: Quais as principais ações que você tem realizado com as TDIC na Pandemia? A categoria foi denominada “Favorecimento ao uso de múltiplos meios, inclusive materiais impressos”, a qual teve como respondentes quatro docentes e, em seguida, as análises dos recortes dos seus enunciados.

Quadro 8 - Ações realizadas com as TDIC na Pandemia

Questões	Docentes	Categoria de vozes	Recortes dos enunciados das/dos docentes
Quais as principais ações que você tem realizado com as TDIC na Pandemia?	Xique-xique Luz Girassol Jatobá	Favorecimento ao uso de múltiplos meios, inclusive materiais impressos.	//Além da gente utilizar né? <i>WhatsApp</i>, a gente num tem muito recurso/ também levou atividade impressas, né?// //Quando você oferecia a atividade impressa, as atividades tinham uma devolutiva maior e quando nós oferecíamos as atividades que não fosse de escrita, geralmente não tinha uma devolutiva legal/ TV câmara/ /Canal do <i>Youtube</i> da Prefeitura. <i>WhatsApp</i>, os links do <i>Youtube</i>, o canal que eu fiz pra passar as minhas aulas e as atividades impressas// //As atividades que eles fazem comigo no <i>Google Meet</i>, respondendo verbalmente/por áudio, leituras. Com o material físico tem mais devolutiva// //cadernos impressos, isso ajudou bastante. Eu uso também é, <i>Google sala</i> de aula, mas difícil, raramente e demais, áudios quando eu vou colocar uma atividade e gravuras, mapas//

Fonte: A Autora (2022).

Buscando contemplar nosso segundo objetivo específico, de descrever o que dizem os docentes sobre suas ações mediadas por TDIC durante a pandemia nos cotidianos do campo, indagados sobre quais as principais ações realizadas com as TDIC na pandemia, os enunciados dos docentes são de que fizeram uso de ferramentas como *WhatsApp* e canais no *Youtube* e materiais impressos. Segundo os mesmos, por não terem muitos recursos e muitos estudantes não possuírem conexão à internet, foram elaborados e enviados a eles materiais impressos, além da oferta de vídeos no *Youtube*, em canal criado para esse fim pela prefeitura e por alguns docentes.

Como já evidenciado, a Secretaria de Educação do município de Caruaru disponibilizou plataformas no canal *Aula em casa*, no *Youtube*, direcionado aos docentes da rede. Eram entregues *links* com videoaulas aos docentes e os mesmos utilizavam o modelo síncrono com os estudantes para explicar aquelas aulas, de modo que também eram entregues apostilas dos conteúdos das videoaulas aos estudantes, com horário marcado nas escolas para todos os estudantes, tanto aqueles que tinham artefatos das TDIC como os que não possuíam. Assim, com quinze dias, eram recolhidas e feitas as correções de forma síncrona ou pelo *WhatsApp*.

De acordo com os enunciados, essas metodologias muito ajudaram, assim como as atividades elaboradas na forma impressa por eles e entregues na casa de cada estudante. Esses meios foram vistos como positivos pelos docentes, para que os estudantes não ficassem “*de fora*”, tanto para aqueles que não tinham acesso a internet como para os que possuíam TDIC e conexão. Podemos inferir que nessas atividades houve uma busca dos docentes para o favorecimento de inclusão social sem, necessariamente, favorecer na mesma intensidade a inclusão digital.

Em seus enunciados, **Xique-xique** destaca que se planejavam as atividades e entregavam-nas na casa dos estudantes, de modo que a correção era realizada através do *WhatsApp*, ferramenta essa que serviu para correção dessas atividades, que eram recolhidas na sexta-feira. Com essa metodologia adotada, de levar o material impresso até os estudantes e corrigir *on-line* no final da semana, a docente observa que obteve maior participação deles. A mesma destaca que plataformas como *Google Meet* não foi possível utilizar pela dificuldade dos pais/responsáveis em não possuírem o aplicativo nos celulares ou até mesmo pelo desinteresse de alguns. Já para outros docentes, os recursos e métodos utilizados foram por meio diretamente do *WhatsApp*.

As vozes sociais, que para a teoria bakhtiniana são também posições ideológicas, identificadas nesta pesquisa até então, indicam ajustamento de metodologias ao modelo de ensino e aprendizagem remoto (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 61). As vozes dos docentes sobre a questão de quais as principais ações realizadas com TDIC na pandemia, são vozes sobre a importância que dão aos conteúdos, os docentes apresentam o desejo de dar conta dos conteúdos, sendo menos importante a preocupação com a inclusão digital.

Há também vozes que refletem certa dificuldade no andamento do trabalho pedagógico por causa da falta de recursos, mas que houve o favorecimento de materiais impressos em relação ao virtual, pois declaram que havia mais êxito quando as atividades eram impressas. Algumas ações realizadas com as TDIC são de planejamento, aulas em plataformas como *Google Meet* ou por exibição de vídeos objetivos/curtos, “*não muito extenso*”, e envio de atividade por *WhatsApp*, como dito.

Para as metodologias de cunho exclusivamente digitais, alguns docentes apresentam em seus enunciados que os estudantes não estudavam pelos canais da TV Câmara, que eram veiculadas pelo *Youtube*. A docente **Luz** destaca que os estudantes não acessavam esse canal e, portanto, não houve êxito no seu uso. O que se pôde usar ainda foram as correções *on-line* pelo *WhatsApp*, sendo essas uma das estratégias/ações mais evidenciadas como positivas. Ainda inferimos dos enunciados que, com relação às atividades, que faltava motivação dos estudantes para cumprirem algumas atividades enviadas por foto, e assim os estudantes não deram muito retorno, por não terem vontade de copiar e responder, conforme enunciado por **Girassol**.

Como as vozes da pesquisadora também ganham espaço nesta pesquisa de cunho interpretativo dialógico, pois se encontra no lugar único de docente nos anos iniciais, sabe-se que vivenciamos situações semelhantes durante a pandemia, em que enviamos atividades por fotos/imagens e, da mesma forma, não havia as devidas devolutivas, o que nos faz compreender certa limitação ao uso de TDIC, posto que elas possibilitam, emancipam, mas também podem oprimir. Afirmamos isso no sentido de que pensamos até que ponto os estudantes eram instigados ou teriam/queriam estar em frente a tela fazendo atividades escolares, longe de seus professores, de seus colegas, de sua sala de aula e sua escola. Nessa lógica, observa-se que “o progresso científico e desenvolvimento tecnológico se mostram não apenas necessários, mas úteis à dinâmica social da atualidade. Entretanto, opressão e emancipação por meio da tecnologia digital são faces da mesma moeda” (CASTRO, 2021, p. 1).

Quanto às atividades, entre elas a de leitura por áudio no *WhatsApp*, alguns enunciados apresentam que os estudantes de um quinto ano do Ensino Fundamental fazem com facilidade. Todavia, as atividades impressas se sobressaem. A docente **Girassol** percebe como sendo as mesmas mais prazerosas pelo fato de ser material físico e de estarem com o material em mãos. Sobre esse destaque, essa docente enuncia: *“as atividades, eles fazem mais comigo, no Google Meet, respondendo, verbalmente num é e também é, por áudio, leituras... Eles fazem com muita facilidade que é o 5º ano. Eles gostam também. Então, assim... a que eles mais ficam à vontade e vejo que é mais prazerosa são as atividades impressas, porque é quando eles tão, com o material físico... eles, é... tem mais devolutiva.”* Para **Girassol**, com essa prática, os estudantes dão mais devolutivas.

Percebemos nos enunciados dos docentes durante o grupo focal que essas foram estratégias e ações comuns em suas metodologias de ensino e aprendizagem nas aulas remotas. Tais estratégias e ações utilizadas para o desenvolvimento das suas práticas têm como aliados os artefatos, as plataformas, os aplicativos, bem como as atividades impressas. Isso nos remete ao que diz a perspectiva bakhtiniana, em Brait (2020), sobre um discurso se remeter a um discurso anteriormente apresentado, de que nossos discursos não são primeiro e exclusivamente nossos, mas pode emanar de alguém, de algo já enunciado por alguém, respondendo sempre e antecipando outros discursos abertos, que estão à incompletude de um enunciado.

Em seus enunciados, os docentes descrevem que a SEDUC entregou cadernos impressos de atividades para que fossem entregues aos estudantes. **Jatobá** também destaca que explicava os conteúdos das suas aulas por *“áudios, atividades, gravuras e mapas”* no *WhatsApp*. O *Google Meet* e o *Google* sala de aula também foram utilizados como estratégias metodológicas. De acordo com seus enunciados, essas plataformas eram menos utilizadas que o *WhatsApp*. Para ele e os demais docentes participantes desta pesquisa, foram essas as estratégias e artefatos viáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas aulas remotas naquele momento.

Todos os docentes que têm enunciados contemplados nessa categoria de vozes trouxeram, em seus discursos, vozes que dialogam com questões relativas ao favorecimento de materiais impressos, sobretudo, pela falta de suporte de TDIC, como internet, aplicativos e outros artefatos por parte dos estudantes para acessarem as aulas *on-line*. A seguir, são apresentadas duas categorias de vozes, as quais intitulamos de “Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo” e “Negativa sobre o processo formativo voltado à

educação do campo”, as quais buscamos contemplar os dois objetivos específicos, dialogicamente.

Quadro 9 - Formações continuadas

Questões	Docentes	Categoria de vozes	Recortes dos enunciados das/dos docentes
-----------------	-----------------	---------------------------	---

Para você, as formações continuadas do município são voltadas à educação do campo?	Acácia/Angico Bougainvillea Orquídea Girassol Semente Luz	Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo.	Sim, sim é voltada em parte. Em parte, ajuda. Sim, as formações que nós temos são voltadas à nossa realidade, até porque eu o ano passado tive a minha turma da EJA fase 2 e, assim, nós falamos assim que a EJA também é muito difícil nesse momento é/dessas diferenças sociais, dessas aulas remotas, porque os alunos da EJA são alunos que não têm acesso à internet, são alunos que não sabe mexer no telefone, não tem telefone, só tem aqueles lanterninhas, então assim, fica bem complicado// Sim, são voltadas pra educação do campo. Muito pouco, eu acho que deveria é, intensificar, mas acho muito pouco. É, eu acho sim, essas formações também ajudam bastante, nos auxilia para dar um norte é, pra gente passar para as crianças. Isso é uma ajuda muito grande, na minha percepção. //como professora de educação do campo em Caruaru eu não vejo formações, de fato, que respeitem essa educação do campo. Até porque eu não vejo o campo, o nosso campo como aquelas realidades, bem campesinas de fato que,
---	---	--	--

	Xique-xique	Negativa sobre o processo formativo voltado à educação do campo	por exemplo: os povos ribeirinhos, os povos indígenas/ Projovem Campo. Eu vejo nossa realidade se aproximando cada vez mais da zona urbana/ livro didático Girassol/ /eu não sei se quando tinha essas formações para essas turmas multisseriadas se traziam a questão campesina pra se trabalhar, enfim. //eu acho assim, na minha opinião (rs), precisa sim, ser um pouco mais voltada pra realidade do campo, assim, eu acho que eles focam muito as realidades de toda, assim, Caruaru, urbana e rural e fica um pouco a desejar; acho que também o conteúdo que eles colocam tá bem, assim, avançado//
--	--------------------	---	---

Fonte: A Autora (2022).

Quando indagados se as formações continuadas do município são voltadas à educação do campo, a docente **Acácia/Angico**¹⁴, em seus enunciados, revela que são voltadas parcialmente, ou como expressou: “*em parte*”. Pelos enunciados, os docentes favoráveis pontuam que as formações ajudam, “*dão norte*”, porém não percebemos vozes convergentes aos necessários debates sobre a educação do campo, sua função social, que entre outros aspectos, “exige religar os estudos de ciências naturais e sociais, áreas hoje muito afastadas tanto na escola como na formação continuada” (CALDART, 2020, p. 10).

¹⁴Ao longo do texto, os nomes dos docentes participantes desta pesquisa aparecerão destacados em negrito, como forma de evitar possíveis ambiguidades, visto que utilizamos a palavra girassol em pelo menos três situações no corpo deste texto. Primeiramente nos referindo a uma das docentes participantes, a coleção de livros do PNLD e em uma terceira ocasião do texto, nos referimos ainda a flor de girassol que aparece destacada na Figura 6 - Desenho da docente **Girassol**.

As vozes sociais presentes nos enunciados de **Bougainvillea** expressam que as formações são, sim, voltadas à educação do campo, mas que é complicado os estudantes não saberem “*mexer no telefone*” ou não possuírem, pois, os seus estudantes da Educação de Jovens e Adultos -EJA possuem apenas os “lanterninhas”¹⁵ e isso complica. Por esses enunciados, compreendemos um sentido determinista das TDIC, o qual Feenberg (2013, p. 59) apresenta que “devemos nos adaptar as tecnologias”, na perspectiva de que os estudantes da EJA deveriam aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas e por não terem habilidades ou não as possuírem, dificultaria o processo de ensino e aprendizagem pelo docente.

De acordo com **Bougainvillea**, “*as formações que tínhamos eram voltadas mais pra trabalharmos a realidade do aluno naquele momento, nesse momento de pandemia que nós estávamos vivendo*”, ou seja, tais enunciados expressam que as formações procuravam atender o momento de pandemia, porém, para isso seria necessário a posse e domínio das TDIC, o que ficava complicado para os docentes, pelo fato de muitos de seus estudantes não possuírem tais ferramentas e conexão à internet.

A docente **Orquídea** apresenta em seus enunciados que as formações que tiveram no período de aulas remotas, foram sim voltadas à educação do campo, enquanto **Girassol** destaca que foram voltadas “em parte”; acredita, portanto, que são/foram “*muito pouco*” e que deveriam ser mais intensificadas para o contexto campesino. A docente **Semente**, por sua vez, traz em seus enunciados que as formações ajudam os auxiliando no ensino das crianças. Por seus enunciados, compreendemos que a docente entendeu a formação, de um modo geral, não necessariamente uma formação que pudesse atender ao contexto do campo. Seria, pois, o caso de refletirmos sobre o tipo de currículo que está sendo oferecido às escolas do campo, lembrando do que Munarim (2014) defende que existe uma divisão de valores entre as duas, onde a educação da escola urbana se sobrepõe ideologicamente à educação da escola situada no campo.

Entre as seis docentes participantes que destacamos nesse questionamento, **Luz** trouxe a contextualização sobre o conhecimento da Educação do campo quando era estudante, revelando não ter aprofundado seus estudos sobre o assunto, mas enquanto docente de escola situada no campo no município de Caruaru, revela em seus enunciados que não percebe formações “*que respeitem essa educação do campo*”.

¹⁵Este termo foi utilizado pela docente para fazer menção a celulares de uma geração mais antiga, que não tinham possibilidade de acesso e outros recursos digitais mais recentes, servindo apenas a algumas tarefas, como ligações ou mensagens de texto.

De acordo com os enunciados da docente **Luz**, a comunidade na qual leciona é uma comunidade bem urbanizada, não é um cenário “*como aquelas realidades, bem campestinas*”, “*como ribeirinhos, os povos indígenas*” e não tem materiais como o livro didático *Girassol* ou programas como o Projovem Campo, “*Programa do Estado de Pernambuco*” que contemplava “*o tempo comunidade, o qual algumas comunidades paravam de ir à escola para fazerem a colheita*”, de maneira que havia o tempo de “*adequação do horário escolar*” para acolhimento dos estudantes. Dessa forma, na comunidade que essa docente leciona, não são visíveis tais práticas e materiais, visto que essa comunidade muito se aproxima de realidades urbanizadas. Assim, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 28, é garantido no inciso I – “*conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural*”.

Em se tratando de material didático, é citado o livro didático *Girassol*¹⁶, apresentado como recurso que era disponibilizado à educação do campo: “*ele dava uma ajuda bem legal aos professores*” [...] “*e foi assim, onde eu vi o campo contemplado*”. As vozes dos enunciados de **Luz** são de que também a nível nacional não se tem diferenciação na grade curricular que atenda o campo de forma distinta da cidade, revelando que o livro didático mencionado não vem mais para a escola do campo, mas que quando vinha esse contemplava o espaço campestino.

Na conclusão dos seus enunciados, **Luz** testemunha que havia formação para as turmas multisseriadas, não sabendo descrever a abordagem: “[...] *não sei se quando tinha essas formações para essas turmas multisseriadas se trazia a questão campestina pra se trabalhar, enfim é isso*”. As vozes presentes nos enunciados de **Luz** demonstram uma compreensão sobre o assunto, em termos de programas como o Projovem Campo, materiais como o livro didático *Girassol* e a questão curricular, a qual não tem uma diferenciação entre campo e cidade. As palavras de **Luz** são, portanto, fundamentadas “nas palavras dos outros” (PIRES; KNOLL; CABRAL, 2016), que enunciaram em favor das formações de que essas seriam voltadas à educação do campo.

Para **Xique-xique**, seus enunciados revelam que o campo necessita ter um currículo próprio que atenda às necessidades específicas desse espaço, pois do contrário “*fica a desejar*”, de maneira que se percebeu, especialmente na pandemia, um atraso no

¹⁶Coleção Girassol - Saberes e Fazeres do Campo, geralmente aprovada e distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo). Mas, de acordo com o “Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE, o FNDE, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não houve, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais. Sendo assim, tanto as escolas urbanas quanto as escolas rurais participam da escolha do PNLD 2019. O registro da escolha deve ter sido realizado no sistema PDDE-Interativo. Disponível em: www.fnde.gov.br.

desenvolvimento escolar dos estudantes de sua classe multisseriada de quarto e quinto ano, turma essa que apresenta nível de terceiro ano.

As vozes sociais presentes nos enunciados de **Xique-xique** são aquelas que demonstram preocupação sobre o tipo de currículo que se implanta nas escolas e contexto do campo, de maneira que tem reverberado no desenvolvimento dos estudantes que têm vivenciado o período de aulas remotas. Apresenta que o mesmo currículo implantado na zona urbana tem sido utilizado para as escolas do campo. Sendo assim, podemos refletir sobre a ZDP, um importante conceito apresentado por Vigotski, esse que se refere ao caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que estão ainda em processo de amadurecimento e, nessa esteira, o lugar que ele vive também exerce grande influência sobre tal desenvolvimento. A presença docente seria importante para favorecer espaços simbólicos intersubjetivos docente-docente, discente-discente, bem como mediar os significados com o contexto do campo, para uma articulação organizada das aprendizagens.

Diante do exposto, compreende-se pelos enunciados que os docentes sentem necessidade de que haja diferenciação, no entanto os currículos são pensados e estruturados para contemplar indiferenciadamente as duas realidades, urbana e do campo. Isso nos faz refletir sobre o que Munarim (2014, p. 55) destaca sobre a “perspectiva urbanocêntrica” não ter sido superada, ao que completa: “o mundo rural no Brasil tem sido visto, desde então, como o lugar do atraso, que precisa resolver suas dificuldades seguindo os princípios da urbanização”.

Ao questionarmos se as formações continuadas que os docentes têm na rede municipal de educação são voltadas aos contextos da educação do campo, a maioria dos docentes participantes declararam que sim. **Semente** destaca que as formações atendem a educação do campo, “dão um norte”. A docente **Girassol** diz que são voltadas “em parte”. **Xique-xique** evidencia que estão além do nível dos estudantes. Para **Luz**, as mesmas não atendem quem vive no campo e acredita que nem há mais o livro didático *Girassol*, o qual trazia uma contextualização de aspectos do campo para o trabalho em sala de aula e não há também debates que favoreçam o campo e suas peculiaridades nessas formações. As vozes de **Luz** comungam com as vozes de **Xique-xique**, quando destaca que há apenas um currículo para contemplar as duas realidades: urbana e do campo.

Das docentes cujos enunciados são contemplados nessa categoria, cinco trouxeram enunciados que afirmam que o processo formativo é voltado à educação do campo e duas apresentaram em seus enunciados que o processo de formação contempla os espaços campestinos.

As vozes sociais nas duas categorias apresentadas estão dispersas, ora reforçam que há precarização no trabalho docente, e isso pode ser visto nos enunciados de **Bougainvillea**, ora em questões mais individuais, como nos enunciados de **Xique-xique**, quando apresenta de forma pontual que as formações contemplam em parte o campo, revelando que o currículo engloba todo o município, tanto zona urbana como as escolas do campo, e reforça que os conteúdos são, inclusive, avançados para os níveis dos seus estudantes.

Em todas as categorias apresentadas até aqui, não identificamos nos enunciados dos docentes, vozes que dialogam com mudanças pelo uso de TDIC na escola do campo, também não identificamos discussões políticas, como as apresentadas por Munarim (2014), sobre as lutas travadas pela classe trabalhadora e pelo MST em prol da educação, da formação, de um currículo que visualize, valorize e contemple os contextos do campo e suas realidades. As diretrizes da educação do campo e políticas públicas que favorecessem suas ações docentes também não são enfatizadas.

Encontramos nos enunciados dos docentes participantes desta pesquisa vozes que correspondem à valorização do que a terra oferece, enquanto “condição para a existência”, porém não identificamos vozes sobre a história e importância do campo para os diversos povos que ocupam esses contextos, como os agricultores, indígenas, quilombolas, “os assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (CALDART, 2012, p. 260).

O Quadro 10, a seguir, intitulado “Trabalho remoto na pandemia”, analisa a categoria de vozes sobre adoecimentos físicos e psíquicos, que tem como base a questão de como tem sido desenvolver o trabalho docente durante a pandemia.

	Semente		dificuldades com muitas informações, através da SEDUC/ feito a outra colega falou, procurar psicólogo/ no começo assim, foi muito difícil pra mim; questão de ferramenta/ eu disse: eu não vou conseguir, eu não vou conseguir, vou terminar, vou terminar desistindo/ veio aquela crise de ansiedade/ eu digo: eu não vou conseguir, eu tive que realmente ir buscar ajuda//
	Jatobá		//no início foi meio, muita dificuldade é, porque assim, muita informação pra pouco tempo e estávamos assustados com a pandemia, porque atingiu familiares também é e, isso dificultou bastante/ os trabalhos burocráticos também, a frequência é, os registros, o portfólio dentre outros e também as formações//
	Bougainvillea		//tem sido extremamente difícil. Sem falar a parte burocrática/nos absorve muito. É um pouco estressante também, mas se faz necessário//
	Acácia/Angico		//eu ficava imaginando: meu Deus, como é que eu vou dar aula pelo grupo de <i>WhatsApp</i> pra educação infantil?! E, assim, o medo né? assim, tudo que é novo nos assusta, a tecnologia que nós não/ ainda não sei mexer.

Fonte: A Autora (2022).

Os termos “terrível” e “frustrante”, “não vou conseguir”, “assustados com a pandemia” utilizados quando questionados sobre *Como tem sido desenvolver seu trabalho durante a pandemia?* Os docentes revelam além de demandas solicitadas pela SEDUC, seus sentimentos e estado de adoecimento, limitações com relação ao manuseio de TDIC. Para esse questionamento, a docente **Luz** declara que os saberes escolares podem ser construídos também fora do espaço escolar, “*dentro de casa*”, porém o advento da pandemia trouxe à tona o significado que é dado à educação: “*muitos professores enfrentaram a questão da exposição da sua imagem em vídeos, em tudo e, muitas vezes, nós não recebemos a devolutiva e eu acho que tem muitos colegas que ficaram frustrados. Essa pandemia só veio deixar clara a situação da educação pública no nosso país*”. Recordamos o que Bakhtin (2006) expõe que “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”. Dessa forma, o significado para esses enunciados são, pois, fenômenos do pensamento e do estado psíquico dessa docente.

Tomando como referência nosso primeiro objetivo específico, que é identificar significados das práticas docentes com TDIC pelos próprios docentes das escolas do campo, retomamos o conceito de significado a partir de Vigotski (1996), que “é um fenômeno do pensamento” ou a estabilidade de ideias que “são utilizadas na constituição do sentido”. Dessa maneira, compreendemos que o significado das práticas docentes, realizadas pelos docentes com TDIC no período de aulas remotas, carrega um sentido de dedicação, mas se junta também aos sentimentos de frustração, adoecimento e insegurança, pela alta demanda de trabalho burocrático com TDIC.

Nos enunciados de **Girassol**, são apresentadas vozes de enfrentamento às dificuldades, que mediante as questões burocráticas demandadas pela SEDUC, provocam-lhes ansiedade, impaciência e irritabilidade. A docente procurava não passar tal condição aos estudantes, cumprindo o objetivo da SEDUC, que era os estudantes realizarem as atividades. Segundo Costa e Ferreira (2010), a linguagem é o meio pelo qual o indivíduo atribui significado aos signos e eventos presentes no meio em que vive. Dessa forma, compreendemos que a linguagem foi utilizada para ensinar aos docentes, para cumprir o objetivo atribuído pela Secretaria, procurando não passar a condição de ansiedade, impaciência e irritabilidade aos estudantes.

Para a docente **Luz**, o sentido que é dado a realização do trabalho remoto no período de isolamento físico é de frustração, que além da exposição da imagem docente na internet, há ainda uma sensação de pouca credibilidade no que diz respeito ao trabalho desempenhado pelos docentes. Quando realizada a pergunta: *Como tem sido desenvolver seu trabalho*

durante a pandemia? Percebemos uma abertura crítica em seus enunciados quanto “ao peso” das demandas do trabalho remoto, que tem provocado adoecimento, insegurança e frustração. Observamos que as vozes sociais acabaram ficando dispersas, desde vozes sociais que reforçam a precarização do trabalho, a vozes que alertam para questões socioemocionais, como o cansaço provocado pelo descaso no trabalho.

Quadro 11 – Aulas remotas e escola do campo

Questões	Docentes	Categoria de vozes	Recortes dos enunciados das/dos docentes
Para você, as aulas remotas funcionam na escola do campo?	Acácia/Angico Bougainvillea Jatobá Xique-xique Luz	Incentivo/acompanhamento/parceria familiar.	//se as famílias tiverem algum interesse de ajudar seus filhos, mas os que não tem, num vejo funcionando não viu// //Então, as aulas elas funcionam realmente pras famílias que querem contribuir com o aprendizado do aluno, do filho// //Em certa parte, num é como o presencial, né? mas funciona, sim. Tem como atingir o que a gente quer, muitas vezes aí é como eu digo, depende também da vontade do aluno, dos que estão próximos a ele, no caso, os parentes mais próximos, os pais// //Acredito que funciona, sim. É, tendo uma parceria dos pais, funciona melhor ainda. Quando os pais participam// //quando nós falamos em aula né? nós falamos no coletivo e cada criança vai aprendendo uma com a outra, vai aprendendo conosco. É tudo uma

			troca, eu acho que ambiente da sala de aula, ele é maravilhoso, ele é vida, mas se os pais se esforçarem verdadeiramente a gente consegue com aproveitamento, não cem por cento, mas algo positivo.
--	--	--	---

Fonte: A Autora (2022).

Quando questionado aos docentes se as aulas remotas funcionam na escola do campo, **Acácia/Angico** apresenta em seus enunciados que funcionam quando as famílias têm interesse de acompanhar os filhos/estudantes, mas quando não acompanham, essas aulas não funcionam. As vozes sociais presentes nesses enunciados reforçam a necessidade da presença da família.

Compreendendo-se, conforme Miller e Arena (2011, p. 344), que “é pela atividade do sujeito em seu meio social que se constituem os significados cujo portador é a linguagem”, os enunciados de **Acácia/Angico** remetem a vozes sociais que ressoam em ideias de responsabilização da família que trabalha, que adoeceu na pandemia, perdeu emprego, faliu, famílias que não sabem ler, famílias que não têm despertada em si a importância da educação, entre outros fatores.

As vozes sociais presentes nos enunciados de **Luz** são da falta que faz estar no ambiente de sala de aula, com o coletivo onde se ensina e se aprende numa proporção distinta da que se passou a ter com o modelo de aula remota, em que se limitaram a convivência e as estratégias de aprendizagens, tendo em vista o distanciamento social dos docentes e discentes e, por isso, foi necessário (ao que se entende pelos enunciados) o apoio das famílias.

As vozes presentes nos enunciados de **Jatobá** são de que as aulas remotas funcionam, sim, “*tem como atingir o que a gente quer*”, e igualmente são de desejo pela parceria das famílias, pois, de acordo com seus enunciados, as aulas funcionam a depender dos estudantes, mas também de pessoas próximas, como os parentes ou os pais.

Os enunciados de todos os docentes foram de referência ao acompanhamento das famílias, para que ocorram as aprendizagens dos filhos/estudantes. As vozes presentes nesses enunciados são de necessidade de parceria das famílias, visto o distanciamento dos docentes naquele momento de aulas remotas. São vozes, portanto, que sinalizam a presença da família como fator indispensável para que os filhos/estudantes se desenvolvam.

Quadro 12 - Sentidos e significados sobre TDIC

Questões	Docentes	Categoria de vozes	Recortes dos enunciados das/dos docentes
Utilizar as TDIC na pandemia, para você, agrega algum sentido?	Luz Bougainvillea Girassol	TDIC como elemento necessário para o trabalho na pandemia	É, eu preciso dessas novas tecnologias ou, não são tão novas assim né? pra que a aula chegue a esse aluno, então o sentido que eu vejo nisso tudo é a necessidade, o sentido direção e que nós necessitamos, dar significado às novas tecnologias para que a gente possa alcançar os nossos alunos. É, essas ferramentas, elas são de extrema importância, então elas têm o sentido de importância/ mas elas teriam mais importância se essas ferramentas conseguissem chegar até os meus alunos/ mas num tem significado pra grande parte dos meus alunos, porque eles não têm acesso, não sabem muito. [...] tem sentido quando o aluno ele consegue né? usar, usufruir, que não adianta só nós professores/ //quando a gente começou a mexer mais em tecnologia, a gente aprendeu mais, a gente avança mais em pesquisa, não só isso, mas tantas outras coisas que traz pra gente (...)

	Acácia/Angico		facilidade de leitura// //tudo novo nos assusta, mas no que a gente vai mexendo, vai utilizando, claro que aquela ferramenta vai dando um significado, no dia a dia, no que você vai trabalhando//
--	----------------------	--	--

Fonte: A Autora (2022).

Ao questionarmos os docentes se utilizar as TDIC na pandemia agregaria algum sentido, observamos que suas vozes estão carregadas de significados associados ao atendimento aos seus estudantes. O sentido de TDIC para **Luz** é de que elas são necessárias para chegar ao estudante. Dito de outra forma, as TDIC serviriam ao docente e ao estudante, de acordo com as necessidades que tiveram durante as aulas remotas.

Depreende-se, contudo, que essa pode ser uma perspectiva determinista das TDIC presente nos enunciados. Segundo Feenberg (2013), a visão determinista é “a força motriz” do avanço. Dessa maneira, acreditam que as tecnologias precisam existir e estar presentes para que se alcance avanços na sociedade. Da mesma forma, os docentes enunciam que as TDIC precisam existir, fazendo sentido para que o docente consiga chegar até seus estudantes. Nesse aspecto, portanto, as TDIC fazem sentido numa lógica de direção ao docente, para que alcance seus estudantes. Assim, tais enunciados se destacam como deterministas, pelo fato de que sem TDIC não haveria possibilidade de avanço das aulas, da história dessa relação na pandemia.

São vozes sociais, portanto, que atestam uma visão determinista, como exposto. A docente **Bougainvillea** apresenta as TDIC com sentido de importância, ou seja, elas são importantes ao processo de ensino e aprendizagem remota, mas que não tem a mesma importância se o estudante não souber lidar e/ou não tiver acesso e conexão. Assim sendo, a importância maior das TDIC para a docente seria se seus estudantes tivessem acesso e soubessem/pudessem “*usar, usufruir*”.

As vozes presentes nos enunciados de **Girassol** são de incentivo aos seus estudantes, para que aproveitassem as TDIC da melhor forma e, se possível, em vez de enviar áudios, eles pudessem digitar. São vozes de que as TDIC também são espaços de aprendizagem. As TDIC, para **Girassol**, são facilitadoras da aprendizagem, dos/nos relacionamentos, de agilidade, pesquisa, leitura e aperfeiçoamento da escrita.

Nessa lógica, “o significado refere-se às representações que o sujeito tem de sua atividade, assim como o valor que lhe atribui” (TOLFO; PICCININI, 2007, p. 39). Talvez as vozes presentes nos enunciados de **Girassol** não sejam de uma fé cega para com a utilização e consumo das TDIC, mas perceba a utilização de TDIC como um meio viável e possível de continuarem assistindo as aulas, interagindo e aprendendo em rede.

Nos enunciados apresentados por **Bougainvillea**, as TDIC têm sentido de importância, ou seja, a docente afirma que elas fazem/têm sentido se os estudantes souberem lidar, “*usar, usufruir*”, enquanto que nas vozes de **Girassol** o sentido sobre TDIC é de que os estudantes precisam percebê-las como a alternativa viável para o momento de pandemia e isolamento social, mas não somente nessas situações.

As docentes se referem às tecnologias como “novas tecnologias” e mesmo retificam, afirmando que não são tão novas, mas que tem se apresentado como tal para docentes e estudantes no atual cenário com as aulas remotas, em que se viu como necessário utilizá-las. Para **Acácia/Angico**, portanto, o significado das TDIC é dado de acordo com a utilização. “*É como se não tivesse significado e quando vai mexendo, utilizando, aquela ferramenta vai dando significado, no dia a dia, no que você vai trabalhando*”.

Antes da pandemia as TDIC já eram necessárias, pela força e potência que têm em todos os âmbitos da sociedade, inclusive importantes para disseminação da inclusão social, ainda que saibamos que há um longo caminho para essa inclusão. As TDIC e a inclusão já eram necessárias e com a evidência da pandemia da Covid-19 e consequentemente o isolamento social com aulas remotas, foram realçadas, atingindo, sobretudo, a área da educação em todas as suas modalidades de ensino e aprendizagem, como apontam os enunciados.

Nessa lógica, expomos nossa compreensão sobre significado como algo dicionarizado, conforme evidencia Miller (2011), como algo que qualquer pessoa pode compreender e sentido como algo que representa o sujeito que enuncia, “que tem a marca do sujeito”. Algo pode ter um sentido para uma pessoa e outro diferente para outra, conforme a sua interpretação, seu contexto e a familiaridade daquilo que lhe é apresentado, seja palavra, artefato, etc. O significado mantém-se mais estabilizado, compartilhado culturalmente, sem tantas marcas subjetivas singulares.

As vozes, assim, aproximam-se do sentido que se dá ao que se fala, pois carregam posicionamentos ideológicos diante do mundo, logo, um posicionamento ético. Nesse aspecto, “voz se identifica com opinião, ponto de vista, postura ideológica” (BUBNOVA, 2011, p. 276), como já apresentamos. As vozes sociais presentes nesta categoria são atravessadas pelas

vivências dos docentes, que porventura tenham em seus contextos as TDIC para o trabalho pedagógico.

As vozes sociais nos enunciados de **Luz**, presentes nesta categoria, são sobre a existência/presença das TDIC para que as aulas cheguem aos estudantes, bem como a preparação/formação dos docentes para ensinar por meios delas. Em outras palavras, seria/é necessário que os docentes tenham alguma formação para chegar ao estudante e dar a direção a eles. Já para **Bougainvillea**, as TDIC só teriam significado se os estudantes tivessem acesso, pudessem utilizá-las.

Os enunciados de **Girassol** revelam que a prática com TDIC traz habilidade no manejo, ajudando em pesquisas e realização de leituras. Para **Acácia/Angico**, assim como para **Girassol**, o contato e obrigatoriedade de trabalhar com as TDIC parece ter derrubado uma barreira do medo, fazendo com que elas compreendessem que ao manuseá-las, trariam possibilidade de aprendizagens as mesmas.

No geral, são vozes que dialogam com discussões de cunho profissional e pessoal, porém não percebemos vozes que focam nos aspectos políticos e econômicos que estão em jogo na produção e inserção das TDIC na educação, tão pouco que elas sejam pensadas para atender especificamente a população camponesa e as particularidades dialógicas das diretrizes da educação do campo.

Pelos enunciados de **Luz**, pode-se compreender vozes sobre o ofício do docente, que estaria ligado à função de possibilitar aos estudantes janelas para o conhecimento com as TDIC, pois a mesma enuncia: “nós necessitamos dar significado às novas tecnologias para que a gente possa alcançar os nossos alunos”. Essas vozes comungam com o que Franco (2012, p. 53) reflete sobre a necessidade de motivar, seduzir e encantar o aluno com as possibilidades do conhecimento.

Concordamos que pode existir a dimensão motivacional, que “é preciso seduzir e encantar o aluno com as possibilidades do conhecimento”, sem dúvida, porém, a perspectiva que estamos tratando aqui, enquanto perspectiva crítica das tecnologias, a qual “pode ser tanto opressora quanto promotora da emancipação humana” (CASTRO, 2021), entendemos que as tecnologias perpassam, sobretudo, pela dimensão do acesso e do saber lidar com essas TDIC por parte dos docentes, e essas terem sentido para esses profissionais, para que possam favorecer processos criativos, autorais e críticos aos estudantes.

Questões	Docentes	Categoria de vozes	Recortes dos enunciados das/dos docentes
Devido à ampliação no uso das TDIC na educação, é possível que se esteja incentivando outras leituras de mundo, outras leituras do campo?	Xique-xique	Consonância com a contribuição das TDIC, sem menção à vida no campo.	Sim, acho sim que com essa chegada né? que teve dessa tecnologia foi necessário e foi bastante importante assim, porque o aluno também aprendeu, o professor também a se inovar né?!
	Luz		Assim, à medida que (...) é porque tudo vai depender do ponto de vista né?! Se o pai junto com a criança vai mostrando a ele que através daquele aplicativo, daquela atividade que o professor dispôs que ele, tem assim, a oportunidade de, de conhecer mais de outras culturas, de outros espaços. Se houver um diálogo, até mesmo na aula remota né? se houver um diálogo é, que instigue mais essa curiosidade eu creio que contribui bastante.
	Bougainvillea		(...) contribui sim, desde que é, a família esteja auxiliando a criança, porque assim, nós oferecemos meios para que o aluno possa absorver, mas cabe a família também a contribuição de poder ampliar esse horizonte//
	Jatobá		É, é um conhecimento a mais, uma visão a mais que assim, não tava sendo alcançada e agora tá sendo percebida, né?! é possível usá-la como uma ferramenta para o nosso trabalho e outras

			vão aparecer daqui pra frente, já que é uma coisa que veio pra ficar mesmo. /é um mundo a ser conhecido.
--	--	--	---

Fonte: A Autora (2022).

Ao elaborar essa questão, tínhamos como pressuposto alguns alcances discursivos que os participantes poderiam responder sobre a educação do campo, o cenário que o envolvem e as questões relacionadas ao campo, como os modos de viver, trabalhar e de ensinar aos estudantes que lá residem. Entendemos que essas relações poderiam ficar em segundo plano, devido ao uso de tecnologias digitais, especialmente durante a pandemia, mas era algo para o campo da pesquisa e apenas de posse das análises teríamos compreensão sobre os alcances da questão.

Em seus enunciados, foi possível perceber que o foco foi, de fato, o modo como os pais deveriam incentivar seus filhos a estudar usando as TDIC, modos de uso e sobre a presença e função das tecnologias na sociedade e na educação. Isso vem reforçar a percepção que esses docentes podem ter em relação à vida no campo e ao contexto de quem nele habita.

Dessa forma, o sentido de campo e do uso das tecnologias digitais nesses espaços se apresenta, para eles, com o mesmo sentido que poderia se ter no meio urbano, não havendo, portanto, questionamentos ou afirmativas em relação às discussões políticas e sociais que perpassam a educação do campo, como a luta pela terra, a arena de disputa discursiva entre agricultura familiar e industrialização, a relação sustentável com o manejo do solo, entre outras discussões sobre agroecologia e segurança alimentar.

Questionadas/os se devido a ampliação do uso das TDIC na educação é possível que se esteja incentivando outras leituras de mundo, outras leituras do campo, as vozes presentes nos enunciados dos docentes são relacionadas ao fato de as TDIC terem esse potencial, mas a partir da presença e incentivo dos pais, vozes de responsabilização dos pais para com a construção desses aspectos.

Quanto às vozes presentes nos enunciados de **Jatobá**, são vozes de que as TDIC são importantes, que adentraram em vários âmbitos da sociedade, entre eles o da educação. São vozes que apresentam as TDIC como facilitadoras do trabalho docente e como um potencial a ser cada vez mais explorado, em que até a chegada da pandemia, que impulsionou o trabalho remoto, não havia obrigatoriedade de explorá-las em seus mais elevados potenciais de

utilização. Conforme seus enunciados, *“é um conhecimento a mais, uma visão que assim, não tava sendo alcançada”*.

Nessa perspectiva, os docentes percebem as TDIC como importantes, porém não evidenciam como seu uso poderia contribuir para as realidades e vivências do campo, visto que entre as discussões sobre a educação do campo, Caldart (2020, p. 8) apresenta que “a reconstituição da função da escola pública no campo se interconecta hoje com as lutas e o trabalho de restauração da função socioambiental da terra e dos camponeses, em sua ampla e rica diversidade, de sujeitos e de processos”, bem como a “reapropriação social da terra e da construção da agroecologia”.

Dessa forma, as reflexões críticas concernentes às lutas em favor “da restauração da função socioambiental da terra e dos camponeses”, bem como às questões relativas a terra e a agroecologia, como citado, não estão presentes nos enunciados das/dos participantes, pois as vozes sociais que estão presentes ressoam no uso das TDIC sem uma discussão crítica e reflexiva que contemple as discussões colocadas como pauta da educação do campo.

Para que sejam construídas outras leituras de mundo, outras leituras de campo, conforme elucidado, **Luz** acredita que isso seja possível através do diálogo dos pais, se os mesmos incentivarem os seus filhos a pesquisar/conhecer outras culturas, outros modos de vida. A colocação dessa docente abrangeria não apenas a educação do campo, mas qualquer esfera social, urbana ou campesina/rural.

O Quadro 14 traz um resumo das categorias de vozes e, assim, da polifonia nos enunciados de cada docente participante da pesquisa, apresentada nas discussões, as quais se encontram distribuídas na ordem em que cada docente foi apresentando os seus enunciados:

Quadro 14 - Categorias de vozes individuais dos docentes

Docentes	Categorias de vozes
1) Luz	1) Desigualdade social; 2) Precarização do trabalho docente; 3) Favorecimento das interações sociais; 4) Favorecimento ao uso de múltiplos meios, inclusive materiais impressos; 5) Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo; 6) Negativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo 7) Adoecimento psicológico de docentes em meio à pandemia; 8) Incentivo/acompanhamento/parceria familiar; 9) TDIC como necessidade do atual contexto; 10) Consonância com a contribuição das TDIC sem menção à vida no campo.
2) Jatobá	1) Desigualdade social; 3) Favorecimento das interações sociais;

	4) Favorecimento ao uso de múltiplos meios, inclusive materiais impressos; 7) Adoecimento psicológico de docentes em meio pandemia; 8) Incentivo/acompanhamento/parceria familiar; 10) Consonância com a contribuição das TDIC sem menção à vida no campo.
3) Operações SSF	1) Desigualdade social; 2) Precarização do trabalho educativo; 3) Favorecimento das interações sociais;
4) Bougainvillea	1) Desigualdade social; 5) Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo; 6) Negativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo; 7) Adoecimento psicológico de docentes em meio à pandemia; 8) Incentivo/acompanhamento/parceria familiar; 9) TDIC como necessidade do atual contexto; 10) Consonância com a contribuição das TDIC, sem menção à vida no campo.
5) Semente	2) Precarização do trabalho educativo; 3) Favorecimento das interações sociais; 5) Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo; 7) Adoecimento psicológico de docentes em meio pandemia.
6) Girassol	2) Precarização do trabalho educativo; 3) Favorecimento das interações sociais; 4) Favorecimento ao uso de múltiplos meios, inclusive materiais impressos; 5) Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo; 7) Adoecimento psicológico de docentes em meio à pandemia; 9) TDIC como necessidade do atual contexto.
7) Xique-xique	3) Favorecimento das interações sociais; 4) Favorecimento ao uso de múltiplos meios, inclusive materiais impressos; 5) Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo; 6) Negativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo;

	8) Incentivo/acompanhamento/parceria familiar; 10) Consonância com a contribuição das TDIC sem menção à vida no campo.
8) Orquídea	5) Afirmativas sobre o processo formativo voltado à educação do campo.
9) Acácia/Angico	5) Afirmção sobre o processo formativo voltado à educação do campo; 7) Adoecimento psicológico de docentes em meio pandemia; 8) Incentivo/acompanhamento/parceria familiar; 9) TDIC como necessidade do atual contexto.

Fonte: A Autora (2022).

As dez categorias tratadas nesta análise estão presentes nos enunciados de **Luz**, enquanto as vozes sociais nos enunciados de **Operações SSF** aparecem nas duas primeiras que, por razões de conexão com a internet, no momento do GF não foi possível dialogar com o grupo até o final. Contudo, as vozes presentes nas mesmas são vozes que conseguem dialogar com a proposta deste estudo, como as que são colocadas sobre a precarização do trabalho no ensino remoto. Vozes essas que representam o cansaço de uma classe de profissionais que se somam a determinação de continuar ofertando um trabalho que alcance e contemple os estudantes.

Nessa perspectiva, as discussões apresentadas até aqui caminham para os resultados das análises realizadas neste trabalho de pesquisa, da compreensão sobre os sentidos e significados das TDIC para os docentes. Entre os resultados, tem-se que as TDIC apresentam-se como aliadas ao trabalho desenvolvido nas aulas remotas por esses docentes, porém, carregadas de muitos desafios, como a falta de conexão e a carência de artefatos de suporte, além da falta de acompanhamento e/ou interesse de estudantes e pais e/ou responsáveis para a continuidade e qualidade das aulas propostas.

A falta de artefatos tecnológicos, como celulares para cada estudante ou outro artefato, como computador e conexão à internet na casa dos estudantes e ainda de aparelhos mais potentes para os docentes, também são desafios e/ou elementos impeditivos para a continuidade do trabalho de qualidade no cenário de aulas remotas, visto que, em muitas realidades, eram utilizados o celular da mãe ou do pai, quando estes chegavam, muitas vezes, à noite do trabalho, para dois, três estudantes realizarem as atividades escolares.

A falta de interesse dos estudantes para com o modelo de aulas remotas, somada a falta de habilidades para manusear as TDIC, nesse caso, por estudantes da EJA, soma-se

também a enunciados e vozes que mostram que também os docentes ainda estão aprendendo a lidar com alguns artefatos tecnológicos, mas que demonstram satisfação por terem aprendido algumas habilidades no segundo ano de pandemia.

Em outros termos, ao questionarmos quais os sentidos e significados das TDIC para os docentes participantes desta pesquisa, alguns apontaram que as TDIC têm sentido de desafios, mas que, na medida do possível, foram driblando e aprendendo a manuseá-las para tornar possível o trabalho pedagógico remoto. Nessa lógica, uma docente exemplifica que trouxe conteúdo específico aos seus estudantes sobre a valorização do campo, aula em que falou sobre “mata ciliar”. Contudo, nos enunciados da maioria dos docentes não é feita menção sobre os debates históricos que perpassam a educação das/para as escolas do campo como lugar de lutas e resistência e/ou contra as tentativas também históricas da invisibilização dos povos do campo. Também não trazem vozes sobre o campo ser lugar de vida, de valorização da natureza, da cultura dos povos que lá residem, de bem viver e não somente para os povos originários, mas para as demais pessoas que precisam e tem o campo como lugar de possibilidades outras que vão além do consumo de TDIC. Foram ausentes nas análises as vozes sobre o campo como lugar de valorização da terra, de produção de identidades, bem como lugar onde se pode aprender a usar e/ou produzir tecnologias em favor do campo e daqueles que nele moram.

Podemos refletir, em outros termos, o que Tacariju, na II Jornada DEMULTS (2021), destaca sobre as TDIC. Elas podem ser inseridas na educação para serem utilizadas com todo o seu potencial na sociedade moderna, pois talvez seja difícil ou mesmo impossível fugir delas. Feenberg (2013, p. 64) escreve que “o computador tem nos envolvido na tecnologia tão intimamente que nossas atividades começaram a moldar seu desenvolvimento”.

Dos resultados apresentados nesta pesquisa, identificamos que os docentes não mencionam ou não utilizam as TDIC, como celulares e/ou computadores, para proporcionar/impulsionar o ensino e aprendizagem nas escolas do campo. Artefatos estes que foram produzidos ao longo do tempo para estender nossa inteligência, assim como o carro um dia foi criado para estender nossos pés, segundo aponta Feenberg (2013).

Não identificamos nos enunciados dos docentes que estes tenham utilizado artefatos tecnológicos nas aulas remotas, para produzir tecnologias com ou sem os estudantes, como aplicativos em celulares que pudessem estar alinhados a conteúdos ligados a vida no/do campo ou produção de gêneros textuais para publicações em rede/blog, por exemplo. Concordamos que as tecnologias “afetam todos os âmbitos de atividade das pessoas” (COLL;

MONEREO, 2010), como faz/fez o DEMULTS em contextos do campo, por meio de projeto executado em um determinado município do Estado de Pernambuco.

Ainda sobre os resultados desta pesquisa e considerando que cada docente apresentou sua perspectiva, conforme sua realidade, com suas turmas, aquelas com conexão à internet e acesso ou as ferramentas das TDIC, apresentam sentido de facilidade desde que os estudantes tenham acesso e saibam lidar com tais ferramentas, enquanto outros docentes destacam que muitos de seus estudantes têm habilidades e facilidades com as tecnologias digitais, porém precisam ser acompanhados e incentivados.

Também não identificamos, nos enunciados dos docentes, vozes convergentes com discussões sobre a importância da conscientização dos povos do campo quanto à permanência das/nas escolas públicas do/no campo, mesmo não sendo este o foco do estudo. Não um modelo de escola onde se acreditava que para trabalhar na roça precisava de poucas letras, ou da “antiga escola rural do B com A”, mas de uma “escola que vem sendo reconstruída no ambiente formativo na luta pela reapropriação social da terra e da construção da agricultura”, entre esse e outros aspectos, essa é a escola que “precisa ser fortalecida pela comunidade”. Em outros termos, lutar pelo que se tem no campo, dentro das escolas, para não deixar inculcar nas pessoas que vale mais a pena buscar as “riquezas” urbanas (CALDART, 2020, p. 8).

Refletimos ainda sobre o que Feenberg (2013, p. 56) traz sobre a visão das tecnologias como instrumento, como sendo as mesmas neutras, prontas, quietinhas para serem utilizadas. Isso nos remete ao exemplo dado pelo filósofo quando diz que, na América do Norte, dizem que “as armas não matam as pessoas, as pessoas matam as pessoas”. Com esse exemplo, compreendemos que ele destaca que, muitas vezes, as tecnologias são tomadas apenas como um instrumento neutro que espera a ação das pessoas sobre elas. Ele tem razão, pois observando os enunciados desta pesquisa e lembrando da perspectiva crítica da tecnologia, pensamos se os docentes têm percebido as tecnologias como instrumentos neutros que estão para serem utilizadas como são/estão, sem mudança e/ou uma reflexão por eles do potencial que aquelas têm, do ponto de vista não apenas instrumentalista. No geral, as vozes presentes nos enunciados dos docentes são vozes que representam a perspectiva instrumentalista.

Não identificamos nos enunciados dos docentes, vozes que se relacionam com a perspectiva crítica da tecnologia. Para tanto, os participantes desta pesquisa teriam que se mostrar eticamente compreendendo as tecnologias por uma perspectiva da não neutralidade (FEENBERG, 2013), em que são inseridas nas escolas do campo e podem estar a serviço de organizações e objetivos muito maiores do que se pensa quando um instrumento tecnológico

entra numa escola. Não se percebeu essa atribuição de juízo de valor mais crítico sobre as TDIC.

Exemplos que podemos citar de que as tecnologias não são neutras é vermos elas sendo incorporadas ao trabalho burocrático que todo docente faz, com o preenchimento de planilhas e diários digitais/eletrônicos, elaboração de portfólios, planilhas de acompanhamento pedagógico do estudante, elaboração e incorporação de roteiros digitais para aulas e tantas outras opções fundamentais, são colocadas como uma necessidade ao trabalho docente e como uma necessidade ao mundo que está cada vez mais digital. Outro exemplo que os próprios docentes da nossa pesquisa trouxeram de que no período de aulas remotas, lhes foram ofertados cursos no modelo remoto, modelo esse necessário ao contexto, mas que pelo que se percebe nos enunciados, as formações foram voltadas a como usar plataformas digitais, não necessariamente, sobre debates que focalizam a educação do campo.

De acordo com os enunciados dos docentes, as formações não tinham como foco necessariamente debates voltados à educação do campo. Onde se ver o campo como lugar de lutas e resistências, lugar para a valorização das suas riquezas e espaço onde precisa barrar as investidas do agronegócio, esse que tem sido um forte elemento que chega a causar a fechamento de escolas (CALDART, 2020), ocasionando ofertas como a de transporte escolar para os filhos dos camponeses estudarem na cidade, promovendo assim, o esvaziamento do campo e de suas escolas. Convém registrar ainda que, nos enunciados dos docentes sobre as TDIC para o trabalho pedagógico na pandemia, não há menção a programas como o PROINFO¹⁷ para o fortalecimento de suas práticas educativas no âmbito das escolas do campo.

No eixo seguinte, buscamos realizar uma reflexão dialógica dos desenhos feitos pelos docentes ao final do GF, capturando o que esses desenhos provocaram na pesquisadora, uma vez que são a ela direcionados, no jogo dialógico produzido durante o GF. Considerando o objeto de estudo desta pesquisa e o cruzamento da história da pesquisadora com sua passagem por escolas do campo, pareceu um momento interessante a possibilidade de novamente trazer as memórias e os atravessamentos de sua história, ao contexto da pesquisa, e seu lugar único na existência, com todas as vozes que lhe constituem.

¹⁷Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). É um programa criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação (MEC). Tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. A adesão ao programa urbano ou rural é compromisso de cada município.

6. 2 ANÁLISE DIALÓGICA DOS DESENHOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRESENTES

Tudo é imagem. A matéria, o corpo, o cérebro são feitos de imagens (LAPOUJADE, 2017, p. 29).

Nesta seção, buscamos realizar uma ADD com foco nos desenhos que foram solicitados aos docentes que conseguiram permanecer conectados até o final do grupo focal, desenhos esses que tinham como objetivo resumir as discussões traçadas naquele momento. Tais desenhos foram como um “também atravessar algumas lembranças da pesquisadora que tem sua origem, estudou e trabalhou em escola situada no campo e que também possui trabalho acadêmico sobre TDIC. Esses atravessamentos perpassam esta pesquisa, tornando-se válido resgatar o jogo dialógico que se deu no momento em que analisa tais desenhos como enunciados, à espera de complemento. É como se encontrássemos na incompletude dos desenhos, apesar dos seus acabamentos, como forma de expressão, enunciados que se abrem ao diálogo da pesquisadora, se abrem a uma resposta e ao complemento, no que tem a enunciar, em suas análises.

Nosso objetivo não é desenvolver uma análise semiótica sobre esses desenhos, mas, conforme declarado, será uma análise dialógica que, à medida do possível, buscamos fazer uma interpretação do jogo de vozes presentes nos desenhos, da construção de sentidos e significados, no que tange ao lugar e percepção da pesquisadora, considerando, portanto, sua origem, suas experiências de vida/acadêmica com as TDIC e suas próprias práticas pedagógicas realizadas em escolas do campo.

Nesse aspecto, refletindo sobre nosso objeto de estudo, o encontro virtual do GF e observando os desenhos a seguir, compreendemos que cada um representa um sentido para a pesquisadora, enquanto imersa no contexto da pesquisa, ao buscar inferir as vozes sociais presentes nos mesmos.

Os desenhos das figuras 3 a 7 foram produzidos pelos docentes que participaram e ficaram até o final do GF e entregues via *WhatsApp* à pesquisadora. Esses desenhos podem ser tomados como enunciados, de um tipo particular, que foram direcionados à pesquisadora, conforme explicitado, de modo que buscamos dar-lhes nossos sentidos e significados, considerando o cenário de pandemia com as aulas no modelo remoto, o contexto da escola do campo e TDIC. Cada um dos cinco desenhos nos transmite uma mensagem diferente, porém conectada/relacionada, dialogicamente ao todo do trabalho aqui em foco.

Figura 11- Desenho de Bougainvillea



Fonte: Autoria da docente participante: Bougainvillea (2022).

O desenho de **Bougainvillea**, na Figura 11, nos faz lembrar do campo, do uso de tecnologia na educação, do distanciamento físico entre docente e estudante, posto que, enquanto a docente do desenho se encontra dentro de sua casa, em frente a um aparato tecnológico, há uma provável estudante/criança embaixo de uma árvore, com um provável celular na mão e um livro ao seu lado. Ao passo que descrevemos o desenho, inferimos que o mesmo está carregado de sentido, que atravessa as experiências da pesquisadora, seja quanto ao uso de tecnologia pela docente do desenho, distanciamento entre docente e discente durante a pandemia ou o próprio espaço de vivência por essas duas personagens que seria, nesse desenho, o campo. O sentido que a pesquisadora traz para essa reflexão perpassa os desafios que a mesma vivenciou enquanto docente e que utilizou as TDIC durante as aulas remotas.

Dialogando com o desenho de **Bougainvillea** (Figura 11), lembramos das experiências que tivemos ao longo da vida, como integrante de um espaço campesino em que esta pesquisadora residia em um ambiente/sítio repleto de árvores, frutas, animais, água abundante e uma casa com um grande terreiro, no qual brincávamos ao ar livre com outras crianças. Esse desenho específico nos direciona a um sentido de vida no campo que teve, enquanto criança, e que naquela circunstância não pensava ainda em exercer uma profissão ligada à educação. Todavia, ao passar o tempo, isso nos conduz a outras experiências no campo, a formar outras memórias, agora de alguém que voltou ao campo como profissional formada, que já podia

levar um celular para a sala de aula, devido ao avanço tecnológico, ou usava o computador, Datashow e impressora da escola. Os sentidos, portanto, são de lembranças de transformação do campo como lugar de vida, enquanto habitante que brincava ao ar livre no terreiro de casa e/ou enquanto docente que utilizava tecnologias digitais, na educação do campo.

Figura 12 - Desenho de Jatobá



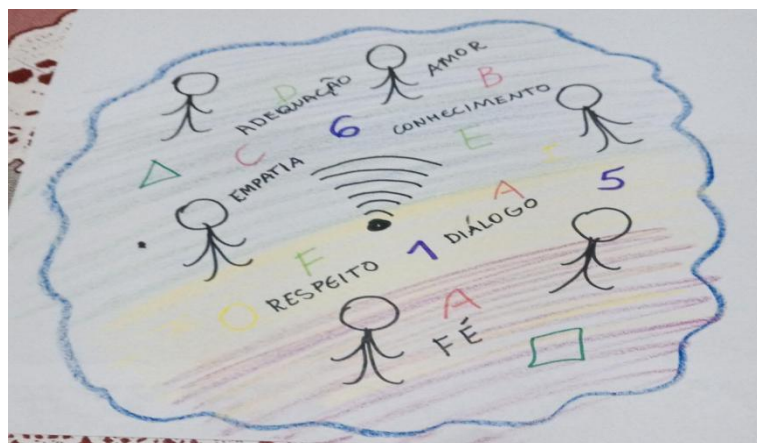
Fonte: Autoria da docente participante: Jatobá (2022).

Segundo Costas e Ferreira (2011), o sentido tem caráter simbólico e o desenho de **Jatobá**, na Figura 12, nos traz à memória a lembrança da primeira casa do campo que moramos quando criança, casa de telha, rodeada de árvores e fruteiras, bem como a primeira escola em que lecionei no campo, esta que era sem muros e com árvores em volta. O sentido sobre esse desenho é de lembrança de dois lugares distintos, um de morada que se reporta a uma vivência um pouco mais distante, da infância, e que, portanto, não temos mais acesso físico, sendo pois, distante na memória e enquanto localização geográfica. O outro sentido é de uma lembrança mais recente e mais próxima, geograficamente falando, visto ser de quando iniciamos nossa caminhada profissional. Quanto ao significado dado a essas memórias pelos enunciados dessas imagens são, pois, conforme Vigotski (1989), “fenômenos do pensamento”, do nosso pensamento.

Supomos que, para **Jatobá**, seu desenho apresenta o resumo do momento vivido e do tema discutido, o qual tratamos naquele encontro, enquanto que, para a pesquisadora, além disso, alude aos lugares de experiências desta. Nessa perspectiva, mais uma vez destacamos o que é escrito por Costas e Ferreira (2011, p. 216), que trazem que “o sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem seus interlocutores, os eventos”. Consequentemente, o sentido que enfatizamos é de um cenário que retrata lembranças.

Assim, Vigotski (1996) revela que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos” e na reflexão anterior trouxemos, portanto, o desenho de um enunciado sobre o tema da pesquisa, o campo, que nos alude ao sentido que tem nossas memórias. O desenho e as imagens que o representam nos fazem lembrar do que Manoel de Barros disse: “Eu gosto do absurdo divino das imagens” (BARROS, 2015, p. 39).

Figura 13 - Desenho de Luz

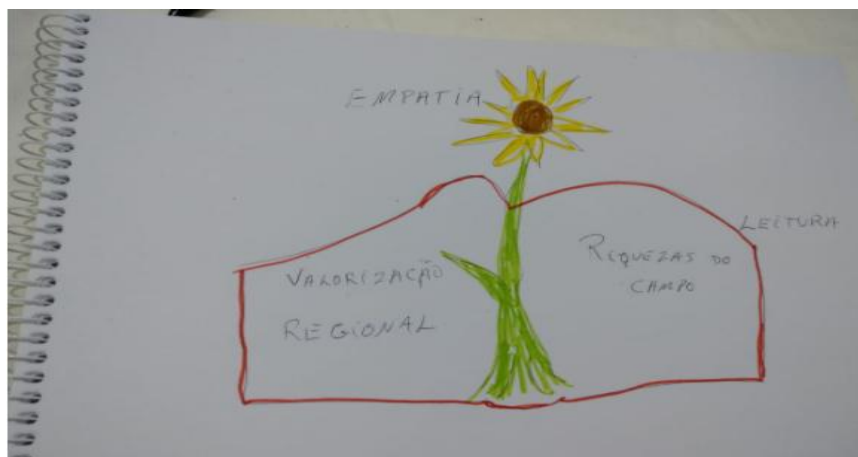


Fonte: Autoria da docente participante: Luz (2022).

O desenho de **Luz**, presente na Figura 13, que é em forma de nuvem-círculo, apresenta as seguintes palavras: *adequação*, *amor*, *conhecimento*, *diálogo*, *empatia*, *fé*, *respeito*, seguido de imagens de bonequinhos ao lado de cada palavra, fundo, letras, números e formas geométricas coloridas, um símbolo de conexão *wifi* ao centro do desenho e, por fim, a borda colorida em formato de nuvem-círculo. Além do que nossos olhos olham/veem, estão os sentidos que encontramos em cada detalhe do desenho, fomos dando sentido ao que vimos, a partir do que discutimos no GF.

Desse modo, esse desenho pode representar, para nós, as pessoas conectadas, sendo a tecnologia *wifi* a condição para essa conexão. As letras, os números e as formas geométricas, entendemos que são aspectos que permeiam o ensino, a aprendizagem e a escola. Já o fundo colorido me provoca ao diálogo sobre a satisfação de lecionar para crianças. Reforço que o símbolo de *wifi* abre-se, como enunciado para a necessária conexão com a rede mundial de computadores para o momento de pandemia, bem como o círculo como um todo, que representa a não linearidade das vivências, do ensino e das aprendizagens.

Figura 14 - Desenho da docente Girassol



Fonte: Autoria da docente participante: Girassol (2022).

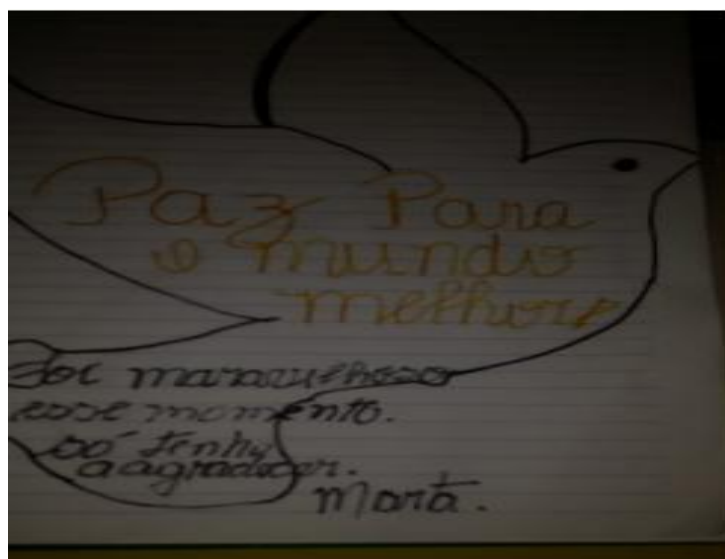
A partir do desenho feito por **Girassol**, na Figura 14, inferimos alguns sentidos que se referem ao campo e à escola, quando a mesma desenha a imagem de uma flor de girassol ao centro de um caderno de desenho-arte e essa flor do girassol nos lembra o próprio sol. A imagem do girassol é tomada como símbolo da educação do campo. Quanto à frase “*riquezas do campo*”, lembramos da vida que vivemos no campo, da escola e das escritas aprendidas e também ensinadas pela pesquisadora/professora. O campo como riquezas de saberes, em diálogo com os saberes científicos que a escola pode fazer a mediação, no processo de luta contra hegemônica nos contextos camponeses.

Recordamos de uma experiência de aula em uma escola do campo, em que os estudantes de uma turma multisseriada de quarto e quinto ano tinham como atividade de arte escolher e colher diferentes folhas, cascas, galhos e gravetos de diferentes árvores para a realização de um trabalho sobre o Dia da Árvore e, ao final, fizeram uma montagem de variadas espécies/modelos de árvores para montar a arte proposta em uma folha/caderno semelhante. Nesse desenho da Figura 14, não há menção às TDIC, porém, diz respeito a algo que representa a escola e também ao campo, assim como esse exemplo. Tomando como referência ainda o exemplo citado, Rego (1995, p. 110) indica que “[...] na perspectiva de Vigotski, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

As palavras *empatia* e *leitura*, escritas nas extremidades do desenho, demonstram o que foi enunciado no GF sobre os momentos de aconselhamento de **Girassol** aos seus estudantes durante as aulas no *Google Meet*, que os incentivava a continuar estudando, mesmo que fosse no modelo de aula remota, pois, de acordo com essa docente, deveriam aproveitar também a oportunidade de aula naquele modelo.

Fomos observando esses desenhos e analisando o que cada um tinha a nos dizer e quais sentidos, verificando cada detalhe, de acordo com o que destacamos nos parágrafos. Considerando os enunciados apresentados, o sentido que esse desenho representa, portanto, tem a ver com o incentivo dado aos estudantes, de aproveitarem o que tinham para aprender. “Assim, o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática” (FRANCO, 2012, p. 187).

Figura 15 - Desenho da docente Semente



Fonte: Autoria da docente participante: Semente (2022).

Como os demais docentes, **Semente**, que apresentou o desenho da Figura 15, também nos entregou o seu desenho virtualmente, o qual demonstra o desejo de “*paz para um mundo melhor*”, expressando, assim, um sentimento de gratidão à pesquisadora ao final do grupo focal, aquele que foi, sobretudo, um momento de partilha de experiências para **Semente** e para nós. Estávamos todos trabalhando em casa, nos comunicando e interagindo por meio de telas digitais. Refletimos sobre isso em jogos dialógicos e polifônicos.

A esse respeito, o conceito de cronotopo em Bakhtin (BRAIT, 2018, p. 102), que seria a “relação espaço-tempo”, nos faz refletir sobre esses desenhos, na medida em que representam uma história e “uma temporalidade” que, nesse caso específico, seria a escola do campo, as paisagens e os elementos que perpassam esse espaço, como as TDIC, a pandemia e nossa própria história de vida e profissional.

Encerramos esta parte das nossas análises, destacando os momentos/caminhos que foram trilhados na pesquisa. Esta percorreu três momentos: referenciais/discussões teóricas, construção de dados e a análise dialógica do discurso propriamente dita. Entre esses momentos, tivemos ao final do grupo focal o momento de reflexão com os desenhos feitos

pelos docentes, que buscaram expressar neles o tema discutido. Interessante que, no desenho de **Semente** especificamente, não há explicitamente vozes de luta social e demarcações do espaço discursivo do campo como um lugar que ainda precisa se impor contra a hegemonia do capital, luta digna da Educação do Campo.

Destacamos esta parte desta análise como um jogo dialógico no qual a pesquisadora, necessariamente, é parte dos enunciados que emergiram no GF. Trata-se de um momento de análise mais livre, ainda que amparado pela ADD, e de encerramento daquele encontro. Buscamos refletir, à luz da ADD de Bakhtin, que “os sentidos passados, gerados nos diálogos [...] nunca podem ser estáveis, (concluídos, [...] terminados)” (BAKHTIN, [1979]; 1982, p. 392).

O capítulo seguinte apresenta as considerações finais desta pesquisa, as quais destacam brevemente o que a mesma focaliza, os caminhos que trilhamos para responder aos objetivos propostos e as perspectivas para futuras pesquisas, considerando, nesse sentido, a temática das TDIC na e para a educação, a abordagem histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, bem como as discussões concernentes à educação do campo, tendo em vista o longo caminho que é preciso percorrer para continuar com as lutas e por mais conquistas para os povos camponeses pela via da escola e da educação pública.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a materialização desta pesquisa, buscou-se realizar uma costura dos atravessamentos da pesquisadora, relacionando as suas experiências de vida, acadêmicas e profissional, de modo que os caminhos/percursos, aqueles que ao longo da vida normalmente nos direcionam e nos conduzem para as margens/lados/caminhos que devemos seguir, são e foram caminhos/percursos que nos impulsionaram e configuraram o nosso foco ao longo deste trabalho de pesquisa, sem deixar as essências e traços nossos e de nossas experiências.

Nessa perspectiva, geramos esta pesquisa amparadas a partir do seguinte questionamento: Quais os sentidos e significados das TDIC para docentes das escolas do campo do município de Caruaru-PE, dadas algumas necessidades emergentes em suas práticas educativas nas condições pandêmicas da Covid-19? Questionamento que, para ser respondido, traçou-se como objetivo geral: compreender os sentidos e significados das TDIC para docentes das escolas do campo do município de Caruaru-PE, dadas algumas necessidades emergentes em suas práticas educativas nas condições pandêmicas da Covid-19; e com vistas

ao proposto no percurso metodológico, delineamos os seguintes objetivos específicos: identificar significados das práticas docentes com TDIC pelos próprios docentes das escolas do campo; analisar o que dizem os docentes sobre suas ações mediadas por TDIC durante a pandemia nos cotidianos do campo.

Dessa forma, pensando no sentido sobre TDIC para docentes das escolas do campo do município em questão, foi possível observar em seus enunciados que, para o percurso de quase dois anos com aulas remotas, momento concomitante a esta pesquisa, as TDIC têm sido compreendidas com o sentido de desafio e resistência às dificuldades.

Defendemos que a questão que guiou esta pesquisa foi respondida, através dos diálogos traçados com nosso referencial teórico e, sincronicamente, realizada na costura dos enunciados dos docentes participantes, no jogo dialógico delineado no grupo focal de onde tais enunciados emergiram. Os sentidos e significados foram sendo compreendidos, cuidadosamente transcritos e analisados a partir das lentes dos teóricos aqui focalizados por meio da ADD, na qual nos apoiamos. Importante destacar o lugar da pesquisadora que, durante todo o percurso, mas principalmente na análise dos dados, responde aos enunciados dando continuidade à cadeia ininterrupta em que os enunciados são elos.

Tendo em vista que nosso objeto se desenha na esfera educacional, procuramos interligar os diálogos sobre TDIC, educação do campo e a abordagem histórico-cultural, contando como tema nesse processo, a relação de sentido e significado para docentes de escolas situadas em áreas rurais, no contexto da pandemia da Covid-19. Desse modo, a ADD serviu-nos como um método analítico, cujos processos da pesquisadora e a polifonia em seus próprios enunciados são requisitados como parte do processo analítico.

O primeiro capítulo trouxe uma discussão sobre as TDIC, tentando-se, nessa proposta, tecer relações com o que alguns autores têm discutido em relação à perspectiva crítica da tecnologia. O que se entende que seria, por assim dizer, uma espécie de contraponto do que se tem discutido sobre e em favor das TDIC. A abordagem de Andrew Feenberg (2013) enfatiza as tecnologias não como um destino inevitável, mas que são marcadas ideologicamente desde seu desenvolvimento até o uso. Dialogar sobre tais aspectos no contexto da educação, com docentes que trabalham em escolas do campo, torna-se preñado de muitas relações com aspectos ideológicos na arena de disputas existentes entre a industrialização do campo *versus* o campo como lugar de vida para os povos do campo, de modo que isso abre para reflexões sobre o uso e a presença das TDIC entre os povos do campo, como elas podem contribuir para os professores que lecionam no campo.

Observamos, nos estudos que fizemos, discussões sobre o uso de TDIC voltadas a contextos não hegemônicos, como vistos em Munarim (2014), que problematiza o termo “inclusão digital”, de modo que traz, em sua tese, sua perspectiva sobre os “excluídos digitais”, que seriam aqueles que não têm acesso às tecnologias, sendo estes os povos do “campo e periferia das cidades, ribeirinhos, quilombolas, indígenas”. Todavia, fundamenta seus argumentos por outros autores, de modo que explica que esses povos não deveriam ser considerados excluídos, mas *esquecidos* “dos processos de inserção dessas tecnologias na sociedade” (MUNARIM, 2014, p. 20-21).

Afirmamos que, neste estudo, não nos aprofundamos em uma discussão sobre tais povos, quem são e o que fazem, enquanto sujeitos sociais, porém acreditamos ser de grande valia um estudo detalhado em outro momento, sobre os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, entre outros, nas práticas educacionais em seus entornos, posto que consideramos que suas histórias e culturas têm muito a ensinar e contribuir socialmente.

Há algumas literaturas que discutem os usos de TDIC em e para contextos hegemônicos, voltadas ao uso por docentes e discentes, que é necessário aprender “trabalhar em rede, articulados com outros que estão também produzindo em rede, mesmo que estes estejam sentados ao nosso lado” (BONILLA apud FREITAS, 2011, p. 82), porém, é notório que não há ainda igualdade de acesso quando se trata de muitos povos que residem no campo. Além disso, há pouca pesquisa realizada no cruzamento entre as questões trazidas pelas tecnologias aos contextos não hegemônicos.

Para Feenberg (2013), “a força motriz da história é o avanço tecnológico” e, diante disso, acreditamos que a possibilidade de acesso às TDIC para todos pode ser um caminho assertivo, mesmo que ainda distante, considerando os números estatísticos no corpo deste texto. Não obstante, podem ser vistas como uma possibilidade, desde que sejam utilizadas para o fortalecimento dos povos do campo e valorização de suas culturas, seja por meio da criação de tecnologias para fortalecimentos de suas lutas por terra, ou mesmo a partir de práticas com produção de artefatos digitais a partir das realidades de estudantes do campo, ou ainda invenção de aplicativos criativos ou outras tecnologias que tenham as especificidades do campo como foco, incentivados por professores, de modo a servir como ferramentas que favoreçam, de alguma forma, o campo, a escola do campo, o trabalho docente, a cultura, agricultura e os próprios estudantes.

Diante dessas reflexões, acreditamos que as TDIC têm grande potencial para promover não somente o desenvolvimento humano, enquanto instrumentos de mediações, mas podem fortalecer as lutas pela busca de direitos, enquanto artefato cultural desenvolvido

pela humanidade. Nossa pesquisa foi construída em um período globalmente histórico, em que o mundo todo foi acometido por uma pandemia que causou e causa preocupações e medo de sermos infectados com o vírus da Covid-19, doença que cessou a vida de milhares de pessoas em âmbito global, motivo este que fez com que a OMS e outros órgãos de saúde tomassem medidas como a do fechamento das portas físicas de muitos departamentos, indústrias, comércios e instituições, entre elas, as escolas, afetando assim e de muitas maneiras as metodologias dos docentes. Destacamos as alterações para aqueles que lecionam nas escolas do campo.

De acordo com os objetivos delineados para a pesquisa, nas análises dos dados, buscou-se compreender os sentidos e significados das TDIC para os docentes das escolas do campo em foco, as quais foram sendo contempladas como facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem no contexto de aulas remotas, caso houvesse conexão de artefatos e de rede/internet, posto que alguns entraves são que esses profissionais tiveram como fator limitador o distanciamento físico com os estudantes, bem como dificuldades de lidar com artefatos tecnológicos conectados e a própria falta de conexão e artefatos, como enfatizado.

Conforme as análises, os sentidos e significados sobre TDIC, para os docentes participantes desta pesquisa, se apresentam sobretudo como elemento de limitação ao andamento das aulas remotas. Entre esses fatores, está a falta de habilidade de alguns estudantes, como os da EJA que, por não disporem de artefatos tecnológicos ou não terem habilidade para “*mexer*”, dificultam o ensino e aprendizagem, justamente por possuírem apenas aparelhos “*lanterninhas*” e/ou não terem conexão com internet. São elementos que, para os docentes, dificultam o andamento do modelo de aulas remotas. Para os participantes da pesquisa, o sentido das TDIC é de facilidade, mas apenas se houver conectividade e os estudantes tiverem habilidade e conexão.

Convém ressaltar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, especificamente no grupo focal, observamos como limitante, para o andamento e conclusão daquela etapa, a baixa conexão de internet por alguns docentes participantes, que entravam na sala virtual do *Google Meet* e, algumas vezes, no momento de contribuição de seus enunciados, perdia-se a conexão da internet, de maneira que alguns não conseguiram retornar e concluir a participação no encontro.

A partir das análises, atendendo aos objetivos desta pesquisa, identificamos que as práticas com TDIC para os docentes implicam o uso de tais ferramentas para informação e comunicação, de modo que são utilizadas também para promover algumas ações

metodológicas parecidas com as que antes já se realizava, como explicar conteúdos em páginas de livro didático em áudio, por *WhatsApp*.

Pelas análises, ainda podemos compreender em seus enunciados algumas ações metodológicas utilizadas por docentes e como aconteceu o relacionamento deles com os estudantes, além de ministrar as aulas, pois tinham momentos de conversas com os estudantes, incentivando-os aos estudos, já que havia “*abertura*” para tais incentivos.

Na busca por compreender os sentidos e significados sobre TDIC, nos enunciados do grupo focal, observamos que as telas contribuem para momentos como os que tivemos para pesquisa, visto que passamos a nos comunicar e trabalhar com elas. Contudo, além de possibilitarem, também limitam socializações, pois se estivéssemos em sala de forma presencial no GF, por exemplo, poderia ter sido um pouco mais rico com mais participação dos docentes, pois observamos que a tela também inibe.

Segundo Vigotski (2001;1934), o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos despertados na consciência humana, ou seja, algo pode ter sentido diferente para cada sujeito, enquanto o significado é mais estável, exato. Assim, para os participantes desta pesquisa, conforme seus enunciados, as vozes sociais enfatizadas são de que TDIC são possibilitadoras da continuidade do trabalho pedagógico, mas igualmente limitantes do processo de ensino e aprendizagem, visto que haveria aprendizagem com TDIC se as famílias também ajudassem os filhos e ainda houvesse interesse dos estudantes.

As ações dos docentes, seus enunciados e os objetivos desta pesquisa, são contemplados nessas exemplificações, bem como em outras, sobre a relação de reciprocidade entre docente, discente e família, como pode ser lembrado em alguns enunciados, por exemplo, quando se acolhia estudantes na casa desses docentes, mesmo na pandemia e isolamento físico entre as pessoas, recebendo atividades daqueles que não possuíam artefato tecnológico, de modo que se possibilitava a interação e participação nas aulas, por meio de gravação de atividade de estudantes em vídeo, enviando ao grupo/sala do *WhatsApp*. Alfabetizava-se remotamente e ainda se acolhia estudantes, de forma que foram registradas também atividades em forma de vídeo, encaminhadas ao grupo de trabalho no *WhatsApp*, conforme explicitado.

Dos pontos que merecem destaque, tem-se enunciados que se referem à chegada da pandemia como uma falta repentina de energia elétrica em uma grande cidade e que, de repente, todos ficaram naquela escuridão sem saber o que fazer, mas que aos poucos começaram todos a se acostumar àquele ambiente sem luz, de maneira que se aprende a ir enxergando em meio a escuridão, sem tatear. Corroboramos com tais enunciados que foram

apresentados por meio de metáfora, pois presenciamos e experienciamos os processos na/da pandemia que, aos poucos, foram-se tomando forma, os docentes aprendendo habilidades que antes não imaginavam aprender/vivenciar, criando canais em redes sociais digitais, se adaptando aos novos modelos de trabalho em rede.

Identificamos, em alguns enunciados, vozes que são convergentes à ideia do campo como lugar de vida, de construção de identidades, porém isso é colocado de forma pontual no nosso último questionamento aos docentes, em que a relação com o cotidiano do campo pode ser vista, por exemplo, em um conteúdo trabalhado em aula sobre *“mata ciliar e ainda produtos orgânicos dos quais se pode fazer inseticida com a macaxeira”*. Com o objetivo de mostrar e *“valorizar o que sai da terra”* que, para os docentes participantes, são assuntos os quais muitas vezes não são considerados na educação em geral. Portanto, não sendo considerados, impossibilita-se que os estudantes percebam o campo como lugar de possibilidades. Todavia, não encontramos enunciados com vozes sociais sobre as lutas pela terra e como as TDIC podem contribuir na escola do campo, especificamente ao campo, embora destaquem que é possível ensinar os conteúdos pedagógicos e os estudantes aprenderem utilizando TDIC na modalidade de aula remota.

Não identificamos uma reflexão de que as TDIC podem contribuir socialmente, enquanto tecnologias sociais, aquelas em que se unem os saberes da ciência e os saberes populares para solucionar algum problema, como no exemplo de projetos que relacionam as TDIC com o cotidiano de estudantes, e esses conseguem construir jogos ou outros artefatos digitais, promovendo uma formação e transformação autoral e não apenas de consumo de tecnologias.

Assim, não é mencionado no GF se poderiam, por exemplo, desenvolver conhecimentos através da criação de softwares, construir hortas agroecológicas ou descobrir como poderiam ser aproveitadas as águas colhidas nas cisternas construídas nas casas e comunidades; se poderiam promover debates sobre os benefícios do biogás feito com esterco do gado e água, por exemplo. No GF, faltou uma reflexão sobre como as TDIC poderiam contribuir para o desenvolvimento de aulas, tendo em vista possibilidades de conhecimento, produção, prática e a divulgação em vídeos na internet de ações construídas no e para o campo por docentes e estudantes.

Salientamos que os achados deste estudo deixam uma contribuição na perspectiva de repensar os processos formativos e da prática docente. Acreditamos ser relevante refletirmos, em pesquisas futuras, sobre tais pontos, considerando a utilização ou a não utilização de TDIC

em contextos não hegemônicos, como e em que a formação inicial e continuada de professores reverbera em suas práticas pedagógicas.

Ao encerrar esta pesquisa, entendemos que há muito a se compreender na riqueza do tema aqui proposto. Para pesquisas futuras, a partir deste estudo, consideramos que podemos aprofundar sobre a perspectiva crítica das tecnologias de Andrew Feenberg (2013), alinhada à psicologia histórico cultural de Vigotski, buscando-se fazer relação com a ciência e a arte, enquanto disciplinas do currículo. Ponderamos que os docentes são criadores de possibilidades para a valorização do trabalho com a terra e, com isso, buscaremos compreender como esses profissionais podem possibilitar a criação de conteúdos com TDIC a partir dessas disciplinas em escolas do campo, em suas práticas.

Sobre as práticas educativas, acreditamos que seja algo a ser aprofundado em pesquisas posteriores, visto que nesta pesquisa não analisamos as práticas educativas dos docentes, mas sim o que eles dizem sobre elas, tendo em vista a pandemia e o cenário de aulas remotas. Outra possibilidade de estudo que nos colocamos a pensar é, diante das vozes presentes nos enunciados dos docentes desta pesquisa, qual o lugar ocupado por eles nos atravessamentos das suas práticas, os aspectos socioemocionais e afetivos, a sua saúde mental, o cuidado que se teve, se houve, como foi, como isso tem lhes afetado com uso intensivo de TDIC na pandemia e pós pandemia ou pós isolamento físico.

Evidenciamos ainda que, mesmo diante de algumas falhas na conexão de alguns docentes participantes, as TDIC foram de grande valia no contexto de pandemia para realizarmos esta pesquisa, dado o tempo que ficamos em isolamento físico, pois conseguimos concluir *on-line* as disciplinas do curso no PPGEI, lecionar, pesquisar, estudar. Nesse aspecto, elas nos serviram e nos servem não só como instrumentos para satisfazer nossas necessidades para o momento, defendemos as tecnologias digitais não com “uma visão-padrão”, aquela em que a humanidade apenas satisfaz suas necessidades.

Concordamos com Feenberg (2013) que as tecnologias são carregadas de valores e são “como estrutura para estilos de vida”, uma vez que percebemos essa sua característica principalmente nas redes sociais digitais, como *Instagram*, *status* de *WhatsApp* e outros. Porém, mesmo servindo para moldar estilos de vida, como afirma Feenberg (2013, p. 63), as tecnologias ainda não conseguiram resolver problemas como a fome, o trânsito das grandes cidades, e presenciamos que nem conseguiu, na pandemia, resolver problemas relacionados à conectividade, falta de artefatos para pessoas de baixa renda ou outros contextos, como os contextos não hegemônicos em que se encontram os povos do campo, que precisam delas para estudar, ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; CASTRO, M. A. G.; GOMES, G. N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

ATTENA. **Repositório Digital da UFPE**. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28996>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem** 11 ed. São Paulo: HUCITEC. 2004.

BARBA, C.; CAPELLA, S. **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARROS, M. G.; CARVALHO, A. B. G. **As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem**. Org.: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. C da S. C.; CARVALHO, A. B. G. EDUEPB. 2011.

BELLONI, M. L. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 119-134.

BENICÁ, D. **Educação do Campo**: novo paradigma teórico, metodológico e político. Regional Erechim, 2013. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-5-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p.183 – 191.

BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave/Beth Brait, (Org.) 5 ed., 6ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2020.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave/Beth Brait, (Org.). São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13982.htm. Brasília, 2020. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, Edição 37, Seção 1, p. 2, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 546, de 26 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o calendário de pagamentos e saques do auxílio emergencial instituído pela Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020. Edição 227, Seção 1, p. 12. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-546-de-26-de-novembro-de-2020-290831090>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, ago.-dez. 2011. p. 268-280.

CALDAS, A. C. **Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo**. Brasil de Fato, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso: em 02 abr. 2021.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral,

realizada em 9 de março de 2020. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1zoLEeSdhOKWXGBrhvPTvuXCC2NN3kBaT/view>. Acesso em: 04 jul. 2022.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, T. S. **Pontos e contrapontos da sociedade em rede**. LinkedIn, 2021. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/pedagogia-cr%C3%ADtica-e-tecnologias-digitais-pontos-da-em-thomas>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CODE ORG. Disponível em: <https://code.org/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Uso da Internet avança em áreas rurais durante a pandemia, revela nova edição da TIC Domicílios**. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <https://cetic.br/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação**, 2017. São Paulo, 2018. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-do-presidente-da-republica-309292660>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/atravessada/>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar edições. 2003.

FEENBERG, A. **O que é Filosofia da Tecnologia?** In: Conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003.

FEENBERG, A. **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia** / Ricardo T. Neder (org.). -- Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010 (1a. ed.) 2013 (2a. ed.).

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, W. R. P. **Diferenças cognitivas entre grupos de crianças de zonas rurais e urbanas distintas**. Belo Horizonte, 2013.

FONTES, A. S.; CARGNIN, C.; SILVA, D. F.; COSTA, E. F.; SCHWERZ. Formação continuada sobre TDIC em época de pandemia: algumas reflexões. **Revista Formação@Docente** - Belo Horizonte - v. 13, n. 1, janeiro/junho, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2215/1189>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 78.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - FNDE. **Programas do Livro**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>. Acesso em: 08 jul. 2022.

GOMES, N. G. **Computador na escola**: novas tecnologias e inovação educacionais. In: Série-Estudos... Campo Grande-MS, n. 26, p. 51-64, jul./dez. 2008.

GORZONI, S. P; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Caruaru**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>. Acesso em: 24 nov. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 02 jun. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - TIC 2018**: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pai>. Acesso em: 18 jan. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção questões da nossa época; v. 14).

INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 23 nov. 2020.

JORNADA DEMULTS II. **Mesa Redonda Tecnologias e Equidade**: participação, ludicidade e resistência em contextos contra hegemônicos. Youtube, 23 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5qNdAljPUg8>. Acesso em: 21 mai. 2022.

KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY, C. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 865-889, out. 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. 3 ed. Campinas – SP: Papirus, 2007.

LAPOUJADE, D. **William James, A Construção da Experiência**. São Paulo: N. 1 Edições, 2017.

LAROSSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEAL, O. C. L.; MENGARELLI, R. R. **A importância da tecnologia na educação da escola do campo**. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação do campo) - Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Monografia, 2011.

LÉVY, P. **O que é virtual**. São Paulo. Editora 34, 1996.

LIMA, M. A.; COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1127-1151, out./dez. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. André. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas** - 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MACHADO, S. C. **Análise sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo educacional da Geração Internet**. CINTED-UFRGS, v. 14, n. 2, dezembro, 2016.

MAINARDES, J. e CURY, C. R. J. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 133 p.; v.1

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psic. da Educ.** São Paulo, v. 20, p.11-30, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 14 ed. Ed. Vozes: Petrópolis, 1999.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T e BEHRENS, M. **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. 1 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, V. **Escola do futuro sedução ou inquietação**: As novas tecnologias e o reencantamento da escola. Porto Editora, 2000.

MUNARIM, I. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 202014.

PERES, F.M.A. **Diálogo e autoria: do desenvolvimento ao uso de sistemas de informação**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2007.

PERES, F. M. A.; MORAIS, D. C. S.; QUEIROZ, S.; SANTANA, B. Desenvolvimento de artefatos digitais por estudantes na Educação do Campo: Uma Pesquisa-Ação em Comunidades de Prática. In: IX Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2020). **Anais**. XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2020).

PIACENTINI, P. História recente é marcada por retrocessos. **Cienc. Cult.** v. 69, n. 3. São Paulo, jul./set. 2017.

PROINFO. **Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 24 jun. 2022.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Rev. Bras. Hist. Educ.** Maringá, v. 20, mai. 2020.

SILVA, N. A. **Educação do Campo e Projetos de Vida**: Dialogando com a Proposta Metodológica do Sertão (Serviço de Tecnologia Alternativa). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE - e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. Recife – PE, 2020.

SILVA, C. L.; SANTOS, D. M. B. **O desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de Covid-19**. Preprint, submetido em: 02 set. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3526>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 27, n. 2, abr./jun., p. 249-254, 2011.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VASCONCELOS, G. O. S.; MOURA, L. B. Os impactos do fechamento das escolas do campo em Pernambuco. **Revista Mutirão**. Recife, v. 2, n. 1, 2021.

VIEIRA, A.; PASSOS, O.; BARRETO, R. **Um relato de experiência do uso da técnica computação desplugada**. XXXIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação (CSBC), p. 671-680, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 104-5.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores /Michel Cole... [et al.] (Org.). Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p.

VOLOCHINOV [BAKHTIN]. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da. Edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: Volochinov, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976 [1926].

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A Extinção Da SECADI: Um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE Online**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.
TOLFO, S R.; PICCININI, V. Sentidos e Significados do Trabalho: Explorando Conceitos, Variáveis e Estudos Empíricos Brasileiros. **Psicologia & Sociedade** - Edição Especial, v. 1, p. 38-46, 2007.

APÊNDICE A - Formulário aplicado aos docentes no *Google Forms* e link de acesso:
<https://forms.gle/dJqj9KL9u3rFpxdq5>



Pandemia da Covid-19 e uso das TDIC: Relações de sentidos e significados em escolas do campo do município de Caruaru-PE

Olá, me chamo Marta Cordeiro e sou mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ. Gostaria de convidar você para participar de uma pesquisa, conforme termo de consentimento esclarecido na sequência, inicial ao formulário. A pesquisa será desenvolvida com docentes de escolas do campo do município de Caruaru-PE, as quais têm sido também afetadas pela pandemia, e levado seus profissionais a refletir, repensar e adaptar metodologias, no intuito de alcançar os estudantes que tiveram que continuar a estudar. Será um prazer ter você como participante da nossa pesquisa.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ que tem como objetivo principal compreender os sentidos e significados das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC para docentes das escolas do campo do

município de Caruaru-PE, dadas algumas necessidades emergentes em suas práticas educativas nas condições pandêmicas da Covid-19. Se você concordar em participar, basta marcar abaixo essa declaração. Para participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário contendo algumas perguntas abertas e fechadas. Estará também concordando que, em um segundo momento da pesquisa, poderá ser convidado(a) a participar de um grupo focal, por videoconferência, com liberdade para não participar, se desejar. As respostas serão digitadas e analisadas, mas só serão utilizadas com fins de pesquisa e acadêmicos, preservadas as identidades. Todos os procedimentos para a garantia da confidencialidade aos/às participantes serão observados, procurando-se evitar descrever informações que possam lhe comprometer. O benefício esperado com a pesquisa será de trazer contribuições à sociedade, às escolas, aos professores e à comunidade científica sobre o tema, com abertura para o desenvolvimento de novas pesquisas no âmbito da educação e desenvolvimento de projetos, programas e políticas públicas em prol da profissão docente e da educação do campo. O risco que você pode correr ao realizar a pesquisa é de ser identificado, mesmo com todos os cuidados de sigilo adotados. Diante das explicações, você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador(a) ?

Sim

Não

Pandemia da Covid-19 e uso das TDIC: Relações de sentidos e significados em escolas do campo do município de Caruaru-PE

1. Nome completo, primeiro nome ou iniciais *

2. Nome da escola em que trabalha *

3. Etapas de atuação no Ensino Fundamental *

Marque todas que se aplicam.

Anos iniciais (1° ao 5° ano)

Anos finais (6° ao 9° ano)

Outro

4. Você leciona em escola pública? *

Escola do campo

Escola do campo e urbana

Outra

5. No período da pandemia, você tem trabalhado com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na escola do campo?

Sim

Não

6. De que forma você tem utilizado as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC para continuar dando suas aulas na escola do campo no período da pandemia?

7. Em relação ao uso das TDIC com os estudantes, o que mudou em sua prática na educação do campo, em decorrência das exigências sanitárias e educativas provocadas pela pandemia da Covid-19?

8. Com quais artefatos digitais você tem trabalhado em suas aulas durante a *
Pandemia da Covid-19?

Marque todas que se aplicam.

Smartphones

Notebook

Tablet

Computador de mesa

Utilizo todos os artefatos tecnológicos descritos acima

Televisão canais abertos

Televisão canais fechados

Serviços streaming (Netflix, Amazon, YouTube, Globo Play, entre outros) Materiais impressos pela escola

9. Você adquiriu algum artefato tecnológico para o trabalho com TDIC* durante a pandemia?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Todos os seus estudantes têm conseguido acessar as TDIC para realizar as atividades propostas?

Marcar apenas uma oval.

Todos têm acesso as aulas em formato digital

Nenhum estudante está tendo acesso as aulas e atividades remotas

Boa parte dos estudantes têm acesso as TDIC e consegue realizar as atividades

Uma minoria consegue acessar as TDIC para as aulas e atividades

11. Quais as principais ações que você tem realizado com as TDIC na * Pandemia?

12. Como você percebe o uso de TDIC no contexto da escola do campo? *

Marcar apenas uma oval.

Percebo como necessário usar as tecnologias na escola do campo

As TDIC pouco dialogam com as realidades dos estudantes que moram no

As tecnologias atendem as realidades dos estudantes do campo

As TDIC só têm atendido as realidades urbanas

Outro

13. Na sua escola, sobre equipamentos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação -TDIC é correto afirmar que:

Marque todas que se aplicam.

A escola tem Laboratório de Informática

A escola não tem Laboratório de Informática

A escola tem computadores para uso das/os docentes na escola

A escola tem Notebook, datashow, impressora e internet para uso das/os docentes da escola

Na escola, os equipamentos das TDIC não podem ser utilizados pelos docentes

Na escola, os equipamentos das TDIC são restritos ao uso dos/das docentes, e discentes não podem usar outra.

14. Você já participou de alguma formação continuada específica para a* educação do campo em seu município? *Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

15. Caso a resposta anterior tenha sido sim, qual tipo de formação?

16. Em quais situações de ensino antes da pandemia da Covid-19 você utilizava as ferramentas das -TDIC?

Marque todas que se aplicam.

Para pesquisar materiais e conteúdos para as aulas

Desenvolvimento de atividades em grupo no laboratório da Escola

Pesquisa e exposição/explicação de conteúdos e exercícios na/para as aulas

Abordagem de conteúdos seguindo predominantemente, a estrutura dos livros e da

BNCC

Utilizava o celular para pesquisa durante as aulas

Utilizava as TDIC esporadicamente Outro

17. Como tem sido suas aulas no período da pandemia? *

Marque todas que se aplicam.

Atividades impressas

Atividades postadas em grupos de redes sociais (*WhatsApp, Telegram, Facebook,*

Instagram)

Produção de vídeo aula

Aulas síncronas (pelo *Google meet* ou chamada no *WhatsApp*)

Atividades assíncronas postadas em plataformas virtuais

Atividades assíncronas gravadas e transmitidas pela TV

Atividade em vídeo no Youtube Outra

18. Considerando o contexto da escola do campo, como tem sido desenvolver seu trabalho docente nesse período de pandemia?

19. Você acredita que a inserção das TDIC na escola do campo possa influenciar o modo de se trabalhar os conteúdos?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. Você acredita que as aulas remotas funcionam na escola do campo? * Justifique sua resposta.

21. Você teve que aprender usar novas ferramentas das TDIC (para além de formações) para ministrar aulas durante a Pandemia?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. Em seu ponto de vista, há aprendizagem por parte dos estudantes em conteúdos ministrados remotamente a partir do uso das TDIC?

Marque todas que se aplicam.

Há pouca aprendizagem

Sim, eles conseguem aprender

Não conseguem aprender como na sala de aula

Não tem como avaliar, devido a distância

Outra

23. No período pandêmico a escola que você trabalha/trabalhou disponibilizou instrumentos outros como (cadernos de atividades, apostilas, vídeos, etc.)

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

24. Para além das iniciativas que a escola possa ter adotado no período pandêmico, você utilizou ou adotou alguma outra iniciativa ou instrumento para interagir com os estudantes? Quais? *

25. Ao final do processo, você gostaria de receber informações sobre essa pesquisa?

Sim

Não

Roteiro norteador para o grupo focal no *Google Meet* com os docentes

1. Acolhida dos participantes

- Primeiramente agradecer a participação e disponibilidade para participar deste momento da construção dos dados desta pesquisa.

-Apresentar-se aos docentes participantes da pesquisa.

-Solicitação da autorização dos docentes participantes para gravar o encontro.

-Enfatizar que é um momento de partilha de experiências e que todos os pontos de vistas serão considerados cuidadosamente.

2. Apresentação do título e objetivo geral da pesquisa:

Título da pesquisa:

Pandemia da Covid-19 e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Relações de sentidos e significados por docentes em escolas do campo do município de Caruaru-PE

Objetivo Geral da pesquisa:

Compreender os sentidos e significados das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC produzidos por docentes das escolas do campo do município de Caruaru-PE, dadas algumas necessidades emergentes em suas práticas educativas nas condições pandêmicas da Covid-19.

3. Apresentação do slide com as imagens e solicitar que o docente vizinho a tela da pesquisadora comece a discorrer sobre o que percebe nas imagens, tomando como base o tema objeto da pesquisa.

Imagens em slide para diálogos dos docentes no grupo focal:

Esta imagem (Figura 5, também presente na seção de metodologia) foi pensada com a intenção de que os docentes desta pesquisa observassem cada imagem e apresentassem seus enunciados no grupo focal com base no nosso objeto de estudo.

Questões apresentadas aos docentes participantes da pesquisa

- 1) Ter acesso às TDIC pode ser considerado como espaço de aprender e viver em detrimento da ausência de acesso às telas?

- 2) Fale um pouquinho sobre as TDIC para as aulas na pandemia.
- 3) Você pode contar uma situação de uso das TDIC e o que isso representou para o contexto do campo?
- 4) Como tem sido sua relação com os estudantes e o uso das TDIC, durante o período de isolamento social?
- 5) Quais as principais ações que você tem realizado com as TDIC na pandemia?
- 6) Para você, as formações continuadas do município são voltadas à educação do campo?
- 7) Como tem sido desenvolver seu trabalho durante a pandemia?
- 8) Para você as aulas remotas funcionam na escola do campo?
- 9) Utilizar as TDIC na pandemia, para você agrega algum sentido?
- 10) Devido à ampliação do uso das TDIC na educação é possível que se esteja incentivando outras leituras de mundo, outra leitura do campo?

-Ao término dos diálogos, solicitar se possível, um desenho que represente o momento, com base no tema abordado.

- Encerramento:

Agradecimentos e entrega dos desenhos dos docentes participantes da pesquisa pelo *WhatsApp*.